

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Postoje učitelů ZŠ k legislativním změnám ve vzdělávání žáků se SVP

Attitudes of primary school teachers to legislative changes in the education of pupils with  
special educational needs

Lucie Kligerová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.  
Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)  
Studijní obor: Diagnostika a poradenství

**2017**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Postoje učitelů ZŠ k legislativním změnám ve vzdělávání žáků se SVP vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 19. 4. 2017

.....

podpis

**Poděkování**

Ráda bych tímto poděkovala PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a cenné rady. Děkuji také všem respondentům za jejich ochotu a pomoc při zpracování diplomové práce.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je zaměřena na analýzu postojů učitelů základních škol z okresu Trutnov k inkluzivnímu vzdělávání. Teoretická část se věnuje osobám se speciálními vzdělávacími potřebami, právnímu zakotvení, inkluzivnímu vzdělávání a výuce, systému kurikulárních dokumentů a poradenskému systému v České republice. V praktické části byly zjišťovány postoje učitelů základních škol z okresu Trutnov ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Především míra informovanosti učitelů, jejich obavy a připomínky k novele školského zákona. Byly využity metody dotazníku a rozhovoru. Jedná se tedy o kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

inkluzivní vzdělávání, inkluzivní výuka, učitel, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, postoje, obavy, informovanost, přínos

## **ABSTRACT**

The thesis is focused on the analysis of the attitudes of teachers from the district Trutnov to inclusive education. The theoretical part is dedicated to people with special educational needs, the legal grounds, inclusive education and the teaching of curricula and counseling system in the Czech Republic. In the practical part we were surveyed attitudes of primary school teachers from the district Trutnov to the education of pupils with special educational needs. Above all, the degree of awareness of teachers, their concerns and comments on the amendment to the Education Act. Methods were used questionnaire and interview. It is therefore a combination of quantitative and qualitative research.

## **KEYWORDS**

inclusive education, inclusive education, teacher, pupil with special educational needs, attitudes, concerns, information, benefits

## Obsah

1	Úvod.....	8
2	Teoretická východiska .....	10
2.1	Vymezení pojmu postižení.....	10
2.2	Etiologie zdravotního postižení .....	12
2.3	Cílové skupiny speciální pedagogiky .....	13
2.4	Vývoj přístupu k jedincům s postižením od pomoci k podpoře.....	14
2.4.1	Periodizace vztahu společnosti k osobám s postižením.....	14
2.4.2	Vývoj pojmu od péče k podpoře participace.....	17
3	Integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu .....	19
3.1	Vymezení pojmu integrace.....	19
3.1.1	Integrované vzdělávání .....	19
3.2	Vymezení pojmu inkluze .....	21
3.2.1	Inkluzivní vzdělávání.....	22
3.2.2	Ukazatele inkluzivní školy .....	25
3.3	Porovnání pojmů integrace a inkluze.....	28
4	Současné legislativní vymezení.....	30
4.1	Mezinárodní právní dokumenty upravující vzdělávání žáků s postižením .....	30
4.2	Úprava vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP.....	31
4.2.1	Vymezení pojmu SVP před novelou školského zákona .....	31
4.2.2	Vymezení pojmu SVP po novele školského zákona .....	31
4.3	Revize.....	38
4.	Kurikulární dokumenty .....	40
4.1.	Systém kurikulárních dokumentů .....	40
4.2.	Rámcový vzdělávací program pro základní školy .....	43
4.2.1.	Vzdělávání žáků se speciální vzdělávacími potřebami.....	43
5.	Poradenský systém.....	45
5.1.	Definování poradenských služeb .....	45
5.2.	Školská poradenská zařízení .....	45
5.2.1.	Pedagogicko-psychologická poradna .....	45
5.2.2.	Speciálně pedagogické centrum .....	46
5.3.	Školní poradenská pracoviště.....	47
5.3.1.	Výchovný poradce .....	48
5.3.2.	Školní metodik prevence.....	48

5.3.3.	Školní speciální pedagog .....	49
5.3.4.	Školní psycholog .....	49
6.	Postoje učitelů k legislativním změnám ve vzdělávání žáků se SVP .....	50
6.1.	Charakteristika výzkumného šetření a jeho cíle .....	50
6.2.	Metodika .....	50
6.2.1.	Dotazníkové šetření .....	51
6.2.2.	Rozhovor .....	52
6.2.3.	Popis výzkumného vzorku a realizace výzkumu .....	52
7.	Analýza kvantitativních dat .....	53
7.1.	Analýza získaných dat – dotazník před legislativní změnou .....	53
7.2.	Analýza získaných dat – dotazník po legislativní změně .....	64
7.3.	Analýza rozhovorů .....	81
7.4.	Diskuze k výsledkům .....	84
7.4.1.	Výzkumná otázka č. 1 .....	84
7.4.2.	Výzkumná otázka č. 2 .....	86
7.4.3.	Výzkumná otázka č. 3 .....	89
7.5.	Doporučení pro praxi .....	91
8.	Závěr .....	93
9.	Seznam použitých informačních zdrojů .....	94
10.	Seznam tabulek .....	98
11.	Seznam grafů .....	99
12.	Seznam příloh .....	100

# 1 Úvod

V České republice byla přijata novela školského zákona, která přináší nový model vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Novela nabývá účinnost dnem 1. 9. 2016. Tato novela přináší zásadní změnu v §16. Paragraf 16 již nerozděluje děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) do tří skupin na osoby se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Cílem novely je tedy odstranění kategorizování žáků dle typu postižení či znevýhodnění. Nově žáka se speciálními vzdělávacími potřebami kategorizujeme dle míry potřeby podpůrných opatření v procesu vzdělávání. Dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami je definován jako osoba, která k naplnění vzdělávacích možností potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrné opatření jsou tedy takové úpravy ve vzdělávání dítěte, žáka a studenta, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí či životním podmínkám.

Novela školského zákona je stále velice diskutovaným tématem, které vzbuzuje u učitelů a rodičů očekávání i obavy. Výzkumné šetření bylo realizováno v okrese Trutnov. Výběr okresu se odvíjí od místa bydliště autorky práce. Cílem diplomové práce je tedy zjistit, jaké postoje zaujímají učitelé základních škol v okrese Trutnov k legislativní změně ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jaká je obecně informovanost o této problematice mezi pedagogy základních škol z okresu Trutnov a jak se v ní orientují. Co sami učitelé považují za nejdůležitější podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a kde naopak vidí jisté slabiny a úskalí. Zda jsou učitelé přístupni novým informacím v této oblasti, či jsou ochotni k dalšímu vzdělávání.

Výzkumné šetření si také klade za cíl zachytit jistou proměnlivost postojů učitelů základních škol. K zachycení proměnlivosti postojů bylo užito metody dotazníku, a to ve dvou modifikacích – dotazník pro učitelé základních škol před legislativní změnou a dotazník pro učitelé základních škol po legislativní změně. K získání detailnějších informací o postojích pedagogů základních škol k novele školského zákona byl zvolen polostrukturovaný rozhovor.

Diplomová práce je formálně rozčleněna na část teoretickou a část praktickou. První kapitola práce je zaměřena na teoretická východiska, která přibližují pojem zdravotní postižení, stručně uvádí příčiny vzniku zdravotního postižení a nabízí přehled jednotlivých typů zdravotního postižení. Závěr kapitoly přibližuje vývoj péče o osoby s postižením.



Následující kapitola definuje pojmy integrace a inkluze z pohledu různých autorů a poukazuje na jejich rozdílnou obsahovou náplň. Třetí kapitola seznamuje s platnou legislativou, nastiňuje možnost vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Čtvrtá kapitola představuje systém kurikulárních dokumentů. Závěrečná kapitola teoretické části je věnována poradenskému systému v České republice. První kapitola praktické části charakterizuje výzkumné šetření a jeho cíle. Nechybí ani metodika a popis výzkumného vzorku. Poslední kapitola nabízí prostor pro analýzu získaných dat, diskusi k výsledkům a doporučení pro pedagogickou praxi.

Při zpracování diplomové práce jsme vycházeli ze studia odborné literatury, zákonů a ostatních legislativních dokumentů. V teoretické části práce bylo využito techniky dotazníků a metody rozhovoru. Jedná se o kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

## 2 Teoretická východiska

Úvodní kapitola je zaměřena na vymezení pojmu zdravotní postižení. Stručně uvádí příčiny vzniku zdravotního postižení a nabízí přehled jednotlivých typů zdravotního postižení. Přináší klasifikaci zdravotního postižení dle Světové zdravotnické organizace (WHO). Závěr kapitoly přibližuje vývoj přístupu k jedincům s postižením od pomoci k podpoře a také vývoj pojmu od péče k participaci.

### 2.1 Vymezení pojmu postižení

V úvodu kapitoly je třeba upozornit na nutnost oproštění se od jistých zažitých mýtů, které mohou stále negativně ovlivňovat postoj většinové populace k osobám se specifickými potřebami. Společnost je ovlivněna řadou předsudků a dojmů, které si během života utváří. *„Člověk s viditelnou vadou nebo poruchou či jakýmkoliv zřejmým postižením či znevýhodněním je v lidské společnosti odlišným jedincem a taková odlišnost (jinakost) byla vždy spojena s řadou specifických problémů“* (Titzl, 2000 In Slowík, 2007, s. 21). “

Pro svou odlišnost (jinakost) může jedinec s postižením či znevýhodněním vzbuzovat ve svém okolí strach či přinášet pocit nejistoty. Hlavním důvodem obav je nevědomost, jak s jedinci s postižením komunikovat. To může vést k tomu, že komunikaci často ani nezačínáme. Jako jistý paradox lze vnímat to, že současně však jistá odlišnost přitahuje pohledy a pozornost lidí. Čím zřetelnější postižení jedinec nese, tím více lidí mu bude věnovat svou pozornost a zvědavé pohledy. Blažek v této souvislosti uvádí termín fascinace monstrem. Uvedený termín uvádí z toho důvodu, jelikož se domnívá, že uvedené reakce jsou přirozené z důvodu prožitku silného zážitku z druhého jedince (Blažek, 1988 In Slowík, 2007). V současné době se setkáváme s ambivalentním postojem, který je charakterizován jako dvojstranný či dvojsmyslný. Jednoduše řečeno se jedná o postoje projevující se současně přijetím i odmítáním jedinců se specifickými potřebami (Slowík, 2007).

Vymezení pojmu postižení může být velice odlišné, o čemž svědčí různorodost definic zdravotního postižení, které se objevují v předpisech států i mezinárodněprávních dokumentech. Existuje více možností, jak definici pojmu uchopit. Pojetí je tedy velice různorodé.

Zászkaliczky poukazuje na:

- 1) tradiční pojetí zdravotního postižení

*„Postižení se v tradičním pojetí chápe jako kvalita, která charakterizuje jedince. Jinak řečeno, „chyba“ je někde v něm, v samotném jedinci, neboť jeho výkony, schopnosti a rozličné funkce jsou v porovnání s ostatními intaktními jedinci na nižší úrovni (Zászkaliczky In Lechta, 2010, s. 42).“ V tradičním pojetí je postižení jako takové odchylkou od normy. Tato odchylka se projevuje jak primárními, tak i sekundárními příznaky. Úkolem speciálních pedagogů je eliminovat či zmírnit následky orgánového poškození. Dle tradičního pojetí: „postižení není onemocnění, ale (zpravidla) onemocněným způsobený dlouhodobý, nevratný (ireverzibilní vztah) stav, v důsledku kterého „zdraví“ není možné obnovit (Zászkaliczky In Lechta, 2010, s. 43).“*

Tradičnímu pojetí se nejvíce blíží definice postižení dle Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 1980, která vymezila termín v konceptu Mezinárodní klasifikace vad, postižení a handicapů (ICIDH). V uvedené klasifikaci užívá tři termínů: poškození (impairment), což lze definovat jako ztrátu struktury nebo funkce. Omezení (disability), kdy se jedná o omezení nebo ztrátu (vyplývající z vady) schopnosti jednat a provádět činnosti. Následovně se již dostáváme k pojmu postižení (handicap), které je charakterizované jako nevýhoda, vyplývající pro daného jedince z jeho vady. Handicap jedince omezuje nebo znemožňuje, aby naplnil roli, která je pro tohoto jedince (s přihlédnutím k věku, pohlaví a sociálním a kulturním činitelům) normální. Uvedené termíny jsou ve vzájemné návaznosti. Tedy z poškození vyplývá omezení. Pokud se dané poškození a následné omezení promítá do společenských a sociálních rozměrů, tak mluvíme o postižení (handicap) (Slowík, 2010).

## 2) interakční pojetí zdravotního postižení

Interakční model se zabývá výzkumem postižení v mezilidských vztazích., z tohoto důvodu se v tomto modelu setkáváme s partnerským vztahem. *„Podle tohoto modelu postižení už není v absolutním smyslu individuální, na prostředí nezávislá kvalita, protože s člověkem je vždy v interakci nějaký partner, nějaké osoby, skupiny lidí nebo celá společnost, kteří hodnotí a určují někoho jako postiženého člověka (Zászkaliczky In Lechta, 2010, s. 45).“*

## 3) postižení dle právních předpisů a dokumentů

Definice postižený, respektive zdravotního postižení se neseťká s jednotností ani v jednotlivých resortech.

Zákon č. 82/2015 Sb., o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů definuje dle §16 odst. 1 zdravotní postižené následovně. „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením* (Zákon č. 82/2015 Sb.).“

Zákon 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů definuje dle §3 zdravotní postižené následovně. „*Zdravotním postižením se rozumí zdravotním postižením tělesné, mentální, duševní, smyslové nebo kombinované postižení, jehož dopady činí nebo mohou činit osobu závislou na pomoci jiné osoby* (Zákon č. 108/2006 Sb.).“

Zákon 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů definuje dle §67. „*Jedná se o fyzické osoby, které jsou orgánem sociálního zabezpečení uznány jako invalidní ve třetím stupni (tj. osoby s těžším zdravotním postižením) nebo v prvním či druhém stupni* (Zákon č. 435/2004 Sb.).“

#### 4) sociální dimenze postižení

Světová zdravotnická organizace (WHO) v roce 2001 pozměnila svou definici z roku 1980. V nové definici postižení se promítají sociální hlediska. Definice obsahuje tři úrovně postižení: „*biologické postižení, následné somatopsychické poruchy funkcí a navazující třetí interpersonální. Sociální úroveň, která se projeví jen tehdy, když se člověk trvale ocitne v nové situaci* (Zászkaliczky In Lechta, 2010, s. 52).“ WHO nahradila klasifikaci stávajících pojmů poškození, omezení a postižení pojmy poškození, aktivity a participace. Uvedenou změnou klasifikace zdravotního postižení došlo ke změně konceptu Mezinárodní klasifikace vad, postižení a handicapů (ICIDH) na koncept Mezinárodní klasifikace funkčnosti, postižení a zdraví, kterou najdeme pod zkratkou ICF (WHO, 2001).

## 2.2 Etiologie zdravotního postižení

Etiologie zdravotního postižení je velice rozmanitá. Zdravotní postižení můžeme dělit dle několika hledisek.

Novosad příčiny zdravotního postižení rozděluje na: (Novosad, 2006)

- a) Vnitřní (endogenní – dědiční, vrozené)
- b) Vnější (exogenní – úrazy, nemoci, výchova a jiné)

Dále příčiny postižení dělíme z hlediska vzniku na: (Švarcová, 2000)

- a) Prenatální období – jedná se o období od početí do porodu. Jedná se převážně o následky infekcí a intoxikací, kdy mezi prenatální infekce řadíme například zarděnkovou embryopatii či kongenitální syfilis. Intoxikací míníme zejména vliv špatného životního stylu (alkohol, drogy). Dále jsou to následky fyzikálního působení – RTG paprsky v těhotenství. Mezi další příčiny řadíme nemoci, úrazy a různé chromozomální aberace.
- b) Perinatální období – v období porodu a poporodním období. Jedná se zejména o mechanické poškození mozku při porodu vlivem intrakraniálního krvácení nebo novorozenecké hypoxie či asfyxie.
- c) Postnatální období – jedná o období raného dětství. Příčiny se velmi různí. Mezi zásadní příčiny řadíme fyzikální vlivy (záření, úrazy), chemické vlivy (jedy, léky), biologické vlivy (infekce, viry, bakterie) a psychické vlivy (dlouhodobý stres, trauma). Mezi další příčiny řadíme také následky špatné výživy kojence a špatná péče o kojence celkově.

## **2.3 Cílové skupiny speciální pedagogiky**

Cílové skupiny speciální pedagogiky jsou diferencované hned z několika hledisek.

A to z hlediska: (Krhutová, 2013)

- a) Věku (dítě, mladistvý, dospělý a senior)
- b) Typu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (v oblasti senzorických funkcí, tělesných funkcí, mentálních funkcí, řečových funkcí, poruch chování, poruch učení či kombinací výše uvedených funkcí a poruch). Cílovou skupinou speciální pedagogiky jsou také osoby mimořádně nadané a talentované.
- c) Závažnosti (lehké, střední, těžké, totální)

Mimo uvedených hledisek se setkáváme s tradičním členěním dle tzv. pedií: (Valenta a kol., 2014)

- a) Logopedie – speciální pedagogika se zaměřením na výchovu a vzdělání osob s narušenou komunikační schopností

- b) Psychopedie – speciální pedagogika se zaměřením na výchovu a vzdělání osob s mentálním postižením či jinou duševní poruchou
- c) Tyflopédie (také oftalmologie) – speciální pedagogika se zaměřením na výchovu a vzdělání osob se zrakovým postižením
- d) Somatopedie – speciální pedagogika se zaměřením na výchovu a vzdělání osob s postižením hybnosti – tělesně postižených, nemocných a zdravotně oslabených
- e) Surdopedie – speciální pedagogika se zaměřením na výchovu a vzdělání osob se sluchovým postižením
- f) Etopedie – speciální pedagogika se zaměřením na výchovu a vzdělání osob s rizikovým chováním, psychosociálně ohrožených, s poruchami chování

## **2.4 Vývoj přístupu k jedincům s postižením od pomoci k podpoře**

### **2.4.1 Periodizace vztahu společnosti k osobám s postižením**

Osoby se speciálními potřebami jsou součástí společnosti od samého počátku její existence. Majoritní společnost na tuto skutečnost v průběhu své existence reagovala různými způsoby. Kromě vytváření vztahu a podpory osob s postižením bylo také nutné o tyto osoby nějakým způsobem pečovat. Tudíž zároveň docházelo k vývoji péče o osoby s postižením. Takto je tomu i nadále. Stále hledáme vhodné cesty, jak se přiblížit k osobám s postižením. Hledáme cesty, jak s nimi komunikovat, jak je vychovávat, jak je vzdělávat a jak jim pomáhat při jejich participaci ve společnosti v období dospělosti (Jesenský, 2000).

Vývoj vztahu společnosti k postižením jedincům vždy závisel na myšlení a mravních hodnotách konkrétní společnosti. Vývoj péče o osoby s postižením byl velice odlišný. Tato odlišnost se týkala především jednotlivých období, ale také jednotlivých zemí. Celkový vývoj vztahu společnosti k osobám s postižením lze rozdělit do několika stadií. Stejně tak lze do několika stadií rozdělit také vývoj péče o osoby s postižením. Tento vývoj nám představuje tzv. periodizace. O jednu z předních periodizací vývoje vztahu společnosti k osobám s postižením se zasloužil profesor Sovák (Jesenský, 2000).

#### **Periodizace dle Sováka**

##### **1) Stadium represivní**

Jedná se o první stadium Sovákovi periodizace. Jde o období raného a středního starověku. Toto stadium bývá popisováno jako stadium likvidace a segregace. Jedná se o stadium, kdy docházelo k usmrcování postižených jedinců. Hlavním důvodem usmrcování bylo neposílení životaschopnosti skupiny. Osoby s postižením pro skupinu představovaly

něco zlého, co celou skupinu oslabovalo. Například v Řecku, v Římě či Spartě byly postižení novorozenci likvidováni ponecháním napospas dravé zvěři, shozením ze skály, topeny v Řece Tibeře či v jezeře. Pokud nedocházelo k fyzické likvidaci, tak bylo přistoupeno k odsouvání osob s postižením na okraj společnosti. Docházelo k segregaci těchto osob. Často byly osoby s postižením skupinou opouštěny a ponechány osudu (Monatová, 1996).

## 2) Stadium zotročování

Jedná se o druhé stadium Sovákovi periodizace. Jde o období starověku. Pokud se jednalo o viditelné postižení, byli tito jedinci využíváni jako žebráci, kteří měli svým vzhledem vzbuzovat soucit. Často docházelo k tomu, že jejich viditelné postižení bylo ještě podtrženo (Monatová, 1996).

## 3) Stadium charitativní

Jedná se o třetí stadium Sovákovi periodizace. Jde o období středověku. Docházelo k postupné proměně vztahu společnosti k osobám s postižením. Tyto postoje byly ovlivněny především křesťanstvím, tedy láskou k bližnímu svému. V tento čas začaly vznikat špitály, útulky, chorobince a chudobince. Tato zařízení měla nezastupitelnou funkci. Docházelo k zabezpečování základních potřeb nemocných a osob s postižením. Právě toto období předznamenalo počátek institucionální péče o osoby s postižením (Monatová, 1996).

## 4) Stadium humanitní

Jedná se o čtvrté stadium Sovákovi periodizace. Jde o období humanismu a renesance. Pro humanitní stádium je charakteristické zvýšené vnímání člověka jako takového. Jedná se o období, kdy svými pokrokovými názory na společnost značně působil učitel národa Jan Ámos Komenský. Komenský vnesl do vzdělávání požadavek vzdělávat všechny, všestranně a bez rozdílu. V tomto období docházelo k rozmachu prvních institucí, které byly zaměřeny na péči o osoby s různým druhem postižení. Jedná se o období zakládání ústavů a škol (Monatová, 1996).

## 5) Stadium rehabilitační

Jedná se o páté stadium Sovákovi periodizace. Rehabilitační stádium je obdobím, kdy dochází ke komplexnější péči. V tomto období dochází k propojování léčby, výchovy a vzdělání. Začínáme se setkávat s přístupy k osobám s postižením dle druhu jejich postižení. Jak již napovídá název stadia v uvedeném období jde o tzv. rehabilitaci. Tedy doslovně k tzv. znovu uschopnění. Velmi jednoduše řečeno jde o uschopnění jedince s postižením do běžného života majoritní společnosti (Slowík, 2007).

## 6) Stadium socializační

Jedná se o šesté stadium Sovákovi periodizace. Socializační stadium je úzce spojeno se stadiem předchozím, tedy se stadiem rehabilitačním. Socializační stadium řeší začleňování a společenské uplatnění osob s postižením. Do popředí se také dostává otázka pracovního uplatnění osob s postižením (Slowík, 2007).

## 7) Stadium prevenční

Jedná se o sedmé stadium Sovákovi periodizace. Hlavní myšlenkou je předcházení výskytu a vzniku postižení. A to především díky rozvoji v oblasti medicíny, speciální pedagogiky a dalších oborů (Slowík, 2007).

Mnoho autorů Sovákovu periodizaci převzalo a jistým způsobem upravilo. U jistých autorů se můžeme setkat s vynecháním socializačního stadia. Další autoři naopak doplňují Sovákovu periodizaci o stadium integrační. Obdobným způsobem periodizoval vývoj o osoby s postižením Jesenský, který stadia rozdělil dle dominujícího přístupu k osobám s postižením. Jesenského periodizace se až na mírné odlišnosti shoduje s periodizací Sováka. Jesenský svou periodizaci rozdělil celkem do osmi stadií – posledním stádiem Jesenského periodizace je stadium vyřazování handicapovaných z hlavního vzdělávacího proudu, kdy se jedná o počátek 21. století. Toto stadium je v porovnání se Sovákovou periodizací doplněno (Jesenský, 2000).

Zřejmě největší změnou je periodizace dle Titzla, která se značně liší od periodizace dle Sováka a dalších autorů. Titzl vytýká Sovákově periodizaci strukturu. Dle Titzla struktura Sovákovi periodizace je nekonzistentní, tedy dostatečně nesoudržná, nespojitá. Dále na svůj nesouhlas upozorňuje hned v prvním stadiu Sovákovi periodizace, tedy ve stadiu represivním. Dle Sováka docházelo v období raného a středního starověku k likvidaci a segregaci postižených jedinců. Titzl však dokládá paleopatologické nálezy, které ukazují, že již v období raného a středního starověku přežívali jedinci s různým druhem onemocnění, postižení či poranění. Z důvodu odlišnosti pohledu na vývoj péče o osoby s postižením navrhuje Titzl svou periodizaci (Titzl, 2000).

## **Periodizace dle Titzla**

### 1) Stadium předinstitucionální

Jedná se o stadium do 13. století. Dle názvu stadia se jedná o období před vznikem institucí.



## 2) Stadium institucionální

Jedná se o stadium od 13. století. Toto stadium rozděluje následovně:

- a) Instituce nebyly rozděleny dle cílových skupin a měly azylový charakter. Jedná se například o Všeobecný špitál Anežky České (1231).
- b) Instituce měly výchovný a léčebný charakter. Instituce již byly rozčleněny dle cílových skupin. Pro zajímavost uvádím stručný přehled prvních institucí rozčleněných dle cílových skupin. Tyto instituce se zasloužily o vznik a vývoj speciálního školství u nás.
  - 1786 – Pražský ústav pro hluchoněmé
  - 1807 – Hradčanský ústav (pražský ústav pro slepce)
  - 1871 – Ústav idiotů Jednoty paní sv. Anny v Praze (Ernestinum)
  - 1946 – Jedličkův ústav
  - 1946 – Logopedický ústav v Praze
- c) Odklon od institucí jako takových. Jedná se o podporu života osob s postižením v neinstitucionálním zařízení (Titzl, 2000).

### 2.4.2 Vývoj pojmu od péče k podpoře participace

Základem přístupu k osobám s postižením bylo také to, jak bylo dané postižené definováno. Čermák (2012) ve své publikaci vymezuje dva základní přístupy a to:

#### 1) Medicínský přístup

Z tradičního pojetí pojmu postižení vychází tzv. medicínský přístup. Přístup primárně vnímá zdravotní postižení jako medicínský problém a až sekundárně se zaměřuje na osobu s postižením. Přístup vnímá jedince jako příjemce péče, kterého je třeba léčit, aby nedošlo ke zhoršení jeho stavu. Svou pozornost již nevěnuje vnějšímu světu především bariérám, které mohou vyvstat. Uvedený přístup vede k segregaci a izolaci osob se zdravotním postižením. S rozvojem lidských práv dochází k proměně náhledu na jedince s postižením. Jedince již není pouze objektem, ale mění se v subjekt. Tedy na prvním místě již není samotné postižení a až v druhé řadě člověk. Primárně je vnímán člověk a sekundárně postižení. Již nehovoříme o zdravotně postižených osobách, ale začínáme hovořit o jedinci se zdravotním postižením. Z čehož vyplývá, že na prvním místě zdůrazňujeme člověka – lidství a až na druhém místě mluvíme o postižení, kterým je daný jedinec nositelem (Čermák, 2012).

## 2) Interakční přístup

V současnosti upouštíme od medicínského přístupu a dostáváme se k přístupu interakčnímu nebo také sociálnímu. Sociální přístup vychází z myšlenky odmítání vyjmenovávání různých postižení, jelikož podstatou postižení není pouze nedostatek zdraví, ale je výsledkem bariér mezi jedincem a jeho okolím. Cílem přístupu je především pojmenování bariér a jejich následná eliminace. Sociální model klade důraz na rovnosti příležitostí a na naplňování celkového potenciálu osob s postižením. Vlivem sociálního modelu se pomoc mění v podporu (Čermák, 2012).

### 3 Integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu

Pojmy integrace a inkluze jsou v současné době značně užívanými termíny. Velice často však dochází k nesprávnému použití těchto pojmů. Právě z tohoto důvodu je nutné tyto dva termíny definovat a poukázat na jejich rozdílnou obsahovou náplň. Autorky Hájková a Strnadová (2005) upozorňují na fakt, že oba pojmy nebyly dosud s konečnou platností vymezeny v odborné literatuře (Hájková, Strnadová, 2005).

#### 3.1 Vymezení pojmu integrace

S pojmem integrace se v oblasti speciální pedagogiky již nějaký čas setkáváme. Termín zazněl již za působnosti profesora Sováka, který integraci vnímal jako tzv. nejvyšší stupeň socializace. Tedy začlenění – zapojení jedince se speciálními potřebami do většinové společnosti. Úplné začlenění – zapojení jedince do společnosti je možné teprve tehdy, kdy jsou veškeré důsledky vady či postižení překonány. Defektologický slovník termín integrace definuje následovně. Termín integrace je odvozen z latinského *integer*, tedy nenarušený. Jde o pojem vyjadřující sjednocení či spojení v jeden celek. Integrace výrazně ovlivňuje vztahy a identitu jednotlivce, ale také celé skupiny (Edelsberger, 2000).

##### 3.1.1 Integrované vzdělávání

Dle Jesenského je integrace nejpropracovanější právě v oblasti edukace. „*Jedná se o dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.*“ (Jesenský, 1998, s. 25) Integrované vzdělávání je tedy vzdělávání, kdy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vsazeni do hlavního vzdělávacího proudu běžných škol. Dle Průchy je hlavním cílem integrovaného vzdělávání poskytnout a nechat prožít žákům se speciálními vzdělávacími potřebami společnou zkušenost s jejich zdravými – intaktními vrstevníky. Zároveň je nutné při tomto procesu respektovat specifické potřeby uvedených žáků (Průcha, 2002).

Aby mohlo dojít k naplnění integrovaného vzdělávání, tak je třeba splnit podmínky, které integrované vzdělávání obnáší. Zásadním předpokladem integrovaného vzdělávání je informovanost rodičů o této možnosti. Rodiče žáka se specifickými vzdělávacími potřebami si musí být dostatečně jisti, že právě integrované vzdělávání je pro jejich dítě vhodnou a správnou variantou. Dále je to také ochota školy, která se rozhodne žáka se specifickými vzdělávacími potřebami přijmout. Je tedy nutný kladný postoj k integraci žáka se SVP ze

strany vedení školy, třídního učitele a pedagogického personálu. Pro úspěšný proces integrace musí škola splňovat výčet podmínek. Základní podmínkou úspěšné integrace je umístění školy, kdy je důležité, aby byla škola pro žáka se SVP snadno a lehce dostupná. Nutná je také dobrá dostupnost žáka do třídy, na sociální zařízení, do šatny, jídelny, atd.. Pohyb žáka po škole musí být jednoduchý a zcela bez komplikací. Další nezbytnou podmínkou je vybavenost školy. A to vybavenost po stránce materiálního vybavení školy, tak i po stránce vybavenosti školy vhodnými kompenzačními pomůckami. Pro úspěšnou integraci nesmí být také opomenuto vzdělání učitele. Je tedy třeba, aby měl pedagog alespoň základní znalosti z oblasti speciální pedagogiky. Dále by měl mít základní informace ohledně daného znevýhodnění či postižení příslušného žáka také třídní kolektiv. Úkolem učitele je tedy třídní kolektiv připravit tak, aby bylo možné žáka se SVP zařadit. Jako vhodné se také jeví seznámit žáky s tím, co dané postižení či znevýhodnění obnáší. Učitel by měl vyzvat kolektiv k tomu, aby svému spolužákovi pomáhali a byli mu oporou. Z toho důvodu je nutné zodpovědět žákům veškeré otázky, které vyvstanou, aby byli vhodně a dobře připraveni na příslušného spolužáka. Tímto krokem zajistíme, že se žák se speciálními vzdělávacími potřebami nestane terčem posměchu. Při splnění výše uvedených podmínek by mělo dojít k úspěšné integraci jedince se SVP (Mühlpachr, In: Vítková, 2004).

Kromě podmínek úspěšné integrace je také nutné se dotknout výhod a nevýhod, které integrace přináší. Mezi výhody integrace lze jednoznačně zařadit zprostředkování kontaktu se zdravými – intaktními vrstevníky. Při integraci nedochází k segregaci jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami. Jedinec se SVP se stává součástí nějakého celku – třídy, školy. Intaktní jedinci jsou pro žáka se SVP vzorem, tahounem. Důležité je také podotknout, že dochází k odstraňování předsudků a k vytváření vyšších emocí u intaktních vrstevníků. Mezi další výhody integrace lze zařadit fakt, že jedinec je žákem běžné školy, která je nejlépe v místě bydliště. Věk jedince se SVP odpovídá věkovému průměru třídy. Jedinec se SVP je integrací připravován na život v běžném prostředí.

Integrace přináší jedinci se SVP i své nevýhody. Mezi nevýhody integrace žáků se SVP do běžné školy řadíme nedostatečnou vybavenost školy a nedostatečnou kvalifikaci pedagogického personálu. Mezi další nevýhodu řadíme vyšší počet žáků ve třídě a s tím související menší možnost individuálního přístupu. Dále jsou to různé nástrahy a bariéry, se kterými se musí jedinec se SVP potýkat. Je také nutné zmínit, že může dojít k negativnímu až odmítavému postoji spolužáků k jedinci se SVP. Tento postoj mohou také zaujmout

rodiče intaktních žáků. Integrace jako taková může pro jedince se SVP představovat nadměrnou zátěž a stres. Ve svých intaktních spolužácích může vidět nedostupnou konkurenci. Tyto aspekty mohou vést k pocitům méněcennosti, proto je nutné zvolit integraci pouze tehdy, pokud jsou splněny všechny podmínky k jejímu úspěšnému naplnění a integrace se jeví jako úspěšná (Mühlpachr, In: Vítková, 2004).

### 3.2 Vymezení pojmu inkluze

Vedle hojně užívaného termínu integrace se začíná velice často objevovat termín inkluze. Pojem inkluze je používán jako synonymum pojmu integrace, což není úplně správné. Z tohoto důvodu je nutné si oba pojmy jasně vymežit a poukázat tak na jejich odlišnost. Termín inkluze je odvozen z latinského *inclusio*, tedy zahrnutí. Cílem inkluze je celoplošně odstranit jakékoli předsudky či diskriminaci. Zároveň odmítá a vylučování jedinců ze společnosti. Snahou inkluze je vytvoření takového prostředí, které jedince přijímá se všemi jeho odlišnostmi. Inkluze směřuje k akceptování odlišnosti jedince s postižením. Společnost by měla dojít k faktu, že je normální být jiný (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Tannenbergerová ve své publikaci uvádí čtyři východiska, proč požadovat inkluzi. A to:

#### 1) Pohled filozoficko-etický

Autorka ve filozoficko-etickém pohledu zdůrazňuje spravedlnost školského systému, kdy spravedlnost školského systému je tehdy, pokud je založen na principu inkluze. *„Demokratická a svobodná společnost by měla stát na spravedlivějším systému školství, jinak nebude do budoucna udržitelná a soudržná. Spravedlnost nepřipouští, aby se ztráta svobody pro některé osoby dala napravit větším dobrem pro jiné osoby“* (Tannenbergerová, 2016, s. 13). „Dle autorky je spravedlnost někdy zaměňována s rovností, což není totéž.

#### 2) Pohled historicko-pedagogický

Autorka zdůrazňuje myšlenku Jana Ámose Komenského „vzdělávat všechny ve všem všestranně.“ Poukazuje na fakt, že dříve také nebylo myslitelné vzdělávání chlapců a dívek společně. Pomocí těchto faktů poukazuje autorka na to, že inkluze je dalším krokem vývoje naší společnosti.

#### 3) Pohled lidskoprávní

Pohled lidskoprávní pohlíží na inkluzivní vzdělávání jako na plnění a doručení práv dětem, která jim náleží. *„Výbor OSN pro právo dítěte zdůrazňuje, že při poskytování páva*

*na vzdělání, podobně jako je tomu u dalších práv dětí, musí být respektováno právo nejlepšího zájmu každého individuálního dítěte* (Tannenbergerová, 2016, s. 26).“ Vedle zásady nejlepšího zájmu každého dítěte stojí princip participace dítěte při realizaci jeho práv. Zdůrazňován je mimo jiné také princip nediskriminace v oblasti vzdělávání.

#### 4) Pohled ekonomický

Ekonomický pohled zdůrazňuje myšlenku, že hospodárnější je inkluzivní vzdělávání, které zároveň snižuje či eliminuje konkurenceschopnost. Vysoká míra výběru je finančně náročná (Tannenbergerová, 2016).

Základní myšlenkou inkluze je tedy pochopení, že společnost je složená z méně či více odlišných jedinců. Tuto skutečnost by si měl každý jedinec plně uvědomovat, tudíž by se nad ní již neměl dále pozastavovat. Inkluze vede společnost k uvědomění si, že člověk roste pouze tím, pokud umí pochopit druhé a naučí se jich tak vážit. Opakem inkluze je tzv. exkluze, tedy vyloučení (Bazalová, 2006).

Autorky Hájková a Strnadová, 2010 ve své publikaci uvádí důvody inkluzivního pojetí. Zvládání heterogenity probíhá na pozadí společenských přístupů:

- 1) Segregativní přístup, který přináší akcent na odlišnosti. Důraz je kladen na oddělené vzdělávání.
- 2) Asimilační přístup, kdy je odlišnost ignorována. Cílem asimilačního přístupu je splynutí jedince s většinou. Jistá odlišnost není akceptována.
- 3) Integrační přístup se opět vrací k akceptování odlišnosti. Heterogenní soužití je žádoucí. Jako nezbytné se jeví vyrovnávání příležitostí jedinců, kteří jsou svou odlišností znevýhodnění.
- 4) Inkluzivní přístup, který heterogenitu vnímá jako přínosnou a obohacující (Hájková 2005 In Hájková, Strnadová, 2010)

### **3.2.1 Inkluzivní vzdělávání**

V inkluzivní škole žáci již nejsou rozděleny do dvou skupin, a to na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a na žáky intaktní viz vnější diferenciaci. Naopak jde o velice heterogenní skupinu, jinými slovy o nestejnorodou či různotvárnou. V inkluzivním pojetí jde konkrétně o skupinu žáků, kteří mají rozmanité individuální potřeby, viz vnitřní diferenciaci (Lechta, 2010). Cílem inkluzivní školy je vytvářet přirozené prostředí pro každého z činitelů vzdělávacího procesu. Inkluzivní vzdělávání staví na akceptování

a respektování odlišností jednotlivých žáků. Smyslem je tedy odstraňování sociálních bariér. Žáci mezi sebou navzájem vnímají jednotlivé rozdíly a odlišnosti. Takováto všímavost žáků je zcela v pořádku. Je však nutné, aby se naučili jednotlivé rozdíly chápat. Toto pochopení musí vést k toleranci a k porozumění. Mezi všemi zúčastněnými činiteli vzdělávacího procesu by měla především panovat důvěra a vzájemná podpora. Inkluzivního vzdělávání se musí zúčastnit všichni činitelé vzdělávacího procesu, tedy žáci, učitelé, další pracovníci školy, ale také rodiče žáků. Pouze při splnění výše uvedených podmínek dojde k naplnění úspěšného inkluzivního vzdělávání (Pokorná, 2006).

Myšlenkou inkluzivního vzdělávání je vzdělávat všechny žáky společně. Pro naplnění myšlenky inkluzivní školy je nezbytné, aby žáci mezi sebou spolupracovali. Právě vzájemná spolupráce vede k vytváření jistých vazeb a vztahů mezi jednotlivými žáky. Každý z žáků přináší do procesu vzdělávání něco nového a neotřelého. Do vzdělávacího procesu se promítají vlastnosti, dovednosti, ale také zkušenosti žáka. Při inkluzivním vzdělávání se tedy žáci vzájemně obohacují o nové poznatky, znalosti a dovednosti. Inkluzivní vzdělávání často probíhá ve skupinách, aby docházelo k neustálému kontaktu mezi žáky a ke vzájemné spolupráci. S inkluzivním vzděláváním jsou spojené změny ve strategiích výuky a v přístupech pedagogů. K inkluzivnímu vzdělávání patří také podrobná evaluace všech kroků, které byly uskutečněny (Mareš, 2006).

Podmínkou dobře fungující inkluzivní školy je také organizační zajištění. Pevnou součástí pedagogického sboru by měli být školní speciální pedagogové. Úkolem školního speciálního pedagoga je eliminování rozdílů mezi žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a žákem intaktním. Inkluzivní vzdělávání přináší nároky na učitele. Měly být schopni rozpoznat individuální vzdělávací potřeby, zájmy a schopnosti žáků. Jednotlivým specifickým daného žáka by měli učitelé následně přizpůsobit proces vzdělávání (Pančocha, Slepíčková, 2013). Uvedené přizpůsobení spočívá například v potřebě podpory vytrvalosti, v potřebě strukturovaných úkolů, v preferenci učebního stylu, v potřebě komunikace v učebních situacích, ve využití rodičovské autority, v potřebě přiměřených požadavků. Základním požadavkem je také dodržování diferencovaného přístupu k jednotlivým žákům. S diferenciací se v inkluzivním pojetí setkáváme také v oblasti kurikula. Autoři Šimoník a kol. (2007) uvádí diferenciaci kurikula, které vyžaduje inkluzivní trend. Jedná se o diferenciaci dle: *„obsahu, procesu, produktu, učebního prostředí a postupu učitele* (Šimoník a kol. 2007 In Hájková, Strnadová, 2010, s. 123 – 124). “

Charakter inkluzivního vzdělání je také ovlivněn kompetencemi, kterými by měl být inkluzivní pedagog vybaven. Jedná se především o předpoklady pedagoga pro práci s heterogenní skupinou. Je třeba upozornit na fakt, že profesní kompetence pedagoga se během jeho profesní dráhy mění, průběh změn je ovlivňován: „*charakterem a kvalitou předchozí teoretické a praktické přípravy v rámci přípravného a dalšího vzdělávání, zkušenostmi z inkluzivně i segregativně orientované pedagogické praxe, vlivem profesionálního prostředí (tedy působením ostatní pedagogů ve sboru školy), reflexí vzdělávací reality (adaptací na změny ve školském systému a ve školské legislativě), sebereflexí, sebehodnocením a přijímáním hodnocení kolegů, žáků*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 102 – 103).

Mimo výše uvedených schopností učitelů vymezují autorky Hájková, Strnadová (2010) také podmínky výuky, kterými je zejména úprava materiálů pro výuku a výukové strategie. Úprava materiálů pro výuku spočívá v úpravě kurikula, vyhovující žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o *adaptaci existujících materiálů*, která může mít mnoho podob. Například úprava textu v podobě přepsání textu, kdy cílem úpravy textu je převedení textu do jednodušší či srozumitelnější podoby. Pro úpravu textu je využíváno krátkých vět a sloves. Je kladen důraz na eliminace neznámých slov. Při úpravě textu je třeba se řídit oblastmi, které žák musí znát, co by znát měl a co znát může. Dále se jedná o *převzetí materiálů alternativních*, což je další způsob úpravy kurikula. Při uvedené úpravě kurikula je vhodná konzultace se speciálním pedagogem. Alternativní výukový materiál se liší dle specifických vzdělávacích potřeb žáka. Další úpravou kurikula může být *tvorba materiálů nových*, která patří mezi další možný způsob úpravy kurikula. Uvedená úprava je zcela na vlastní iniciativě pedagoga. Vhodná je taktéž konzultace se speciálním pedagogem (Conway, 2008 In Hájková, Strnadová, 2010).

Inkluzivní vzdělávání se neobejde bez využití efektivních výukových strategií. Kromě strategií tradičních se stále častěji setkáváme se strategiemi netradičními, které si kladou za cíl zapojení vlastní aktivit, reflexe a sebereflexe žáků.

#### 1) Frontální výuka

Mezi tradiční výukové strategie řadíme frontální výuku, která je postavena na dominantním postavení učitele ve třídě. Učitel řídí vyučovací proces, usměrňuje a kontroluje žáky. Frontální výuka je postavena na jednosměrné komunikaci učitele směrem k žákům. Frontální výuka teda zcela eliminuje diskuzi a prosazení vlastního názoru žáka.



Frontální výuku řadíme mezi méně efektivní výukové strategie. Z výše uvedených důvodů nepatří frontální výuka mezi vhodné výukové strategie pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Především při vzdělávání žáků s mentálním postižením a poruchami autistického spektra. Náročnou výukovou strategií je však také pro žáky se smyslovým postižením (Maňák, Švec, 2003).

## 2) Kooperativní učení

Naproti frontální výuce stojí kooperativní učení. Kooperativní učení lze stručně charakterizovat jako skupinovou výuku. Kooperativní učení je založeno na vzájemné kooperaci žáků mezi sebou, pedagog je manažerem vyučovacího procesu. Principem kooperativního učení je komunikace, která je založena na vyjádření svého názoru a na umění naslouchat. Dalším principem kooperativního učení je převzetí odpovědnosti, vymezení a definování rolí (Maňák, Švec, 2003).

## 3) Individualizovaná výuka

Další výuková strategie je individualizovaná výuka. Cílem individualizované výuky je přizpůsobení nároků výuky každému jedinci individuálně dle jeho možností a předpokladů. Principem individualizované výuky je individuální náročnost a tematické zaměření úkolů. Důraz je mimo jiné také kladen na ponechání dostatku času dle individuálních potřeb žáka (Maňák, Švec, 2003).

## 4) Další výukové strategie

Mezi další běžně využívané vyučovací strategie řadíme: systémy vrstevnické podpory, kognitivní a metakognitivní strategie, výcvik sociálních dovedností či využití počítače a dalších technologií (Hájková, Strnadová, 2010).

### 3.2.2 Ukazatele inkluzivní školy

Tannenbergerová, 2016 ve své publikaci uvádí ukazatele inkluzivní školy. Autorka vymezuje čtyři základní oblasti školní inkluze, jednotlivé oblasti jsou charakterizovány výčtem ukazatelů. Uvedené oblasti vycházejí z analýzy inspiračních zdrojů a ze zkušeností dlouhodobého projektu Férová škola. Uvedené ukazatele mohou sloužit jako inspirace pro školy.

Jedná se o následující tematické oblasti: (Tannenbergerová, 2016, s. 42 – 58)

a) Kultura – v oblasti kultury autorka vymezuje jedenáct následujících ukazatelů inkluzivní školy. Mezi následující ukazatele řadíme:

- *„Škola přijímá všechny žáky ze spádové školy.*
- *Každý žák je důležitý.*
- *Ze škol žáci neodcházejí do praktických nebo speciálních škol.*
- *Pokud žák v edukci není úspěšný, řešení se hledá v podpůrných opatřeních.*
- *Každý člen školního společenstva se cítí vítán.*
- *Škola pracuje se strategií rozvoje inkluze ve škole jako s „živým dokumentem“.*
- *Na první pohled je patrné, že součást fungování školy, ne jako alternativa.*
- *Práce v heterogenních kolektivech je považována za přirozenou součást pedagogické činnosti.*
- *Učitelé věří, že pro všechny skupiny žáků je vhodné se vzdělávat v jejich škole.*
- *Učitelé jsou přesvědčení, že pro děti intaktní je zásadní vzdělávat se v heterogenních kolektivech.*

b) Podmínky – v oblasti podmínek autorka vymezuje taktéž jedenáct následujících ukazatelů inkluzivní školy. Mezi následující ukazatele řadíme:

- *Rozpočet školy pamatuje na položky podporující inkluzi.*
- *Všechny školní třídy jsou heterogenní.*
- *Škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých pedagogických pracovníků v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem tříd.*
- *Školní i volnočasové aktivity/akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.*
- *Škola disponuje pomůckami pro práci s dětmi se specifickými potřebami.*
- *Na škole působí asistent/i pedagoga.*
- *Škola nemá výběrovou třídu.*
- *Škola nemá speciální třídu.*
- *Škola je bezbariérová.*
- *Žáci se mohou ve škole volně pohybovat.*
- *Vstřícnost k návštěvám školy je znatelná již při příchodu do školy.*

c) Praxe – v oblasti praxe autorka vymezuje taktéž jedenáct následujících ukazatelů inkluzivní školy. Mezi následující ukazatele řadíme:

- *Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří je potřebují.*
- *Efektivně a přirozeně se využívají rozmanité didaktické metody.*
- *Žáci jsou spolutvůrci svého edukačního procesu.*
- *Posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka.*
- *Od každého žáka se toho hodně očekává.*
- *Zapojení všech žáků do společné výuky je v hodinách prioritou.*
- *Asistent pedagoga podporuje učení a zapojení všech žáků ve třídě.*
- *Hodnocení žáka přispěvek k naplnění vytyčených cílů, které má pro sebe žák stanovené.*
- *Při výuce žáci převážně navzájem spolupracují.*
- *Je-li formulována individuální vzdělávací strategie pro žáka, aktivně jsou do tohoto procesu zapojení všichni relativní aktéři.*
- *Škola organizuje možnost efektivního vypracování domácích úkolů přímo ve škole.*

d) Relace – v oblasti relace autorka vymezuje dvanáct následujících ukazatelů.

- *V prostorách a na webu školy najdeme signály o tom, s kým, o čem a kdy je možné komunikovat.*
- *Vztah učitele a rodičů lze na škole charakterizovat jako partnerský.*
- *Učitelé si pravidelně vzájemně hospitují ve výuce.*
- *Školu lze charakterizovat jako „komunitní centrum“ dané lokality.*
- *Učitelé systematicky vedou žáky k vzájemné pomoci.*
- *S problematikou šikany se preventivně a systematicky pracuje na celé škole.*
- *Asistent pedagoga je brán jako plnohodnotný člen pedagogického sboru.*
- *Učitelé pravidelně spolupracují při plánování výuky.*
- *Za předem stanovených podmínek se mohou návštěvníci školy /zejména rodiče) zúčastnit výuky.*
- *Učitelé cítí ze strany vedení školy podporu.*
- *Vedení školy pravidelně sdílí a konzultuje s učiteli svá rozhodnutí i vize.“*

(Tannenbergerová, 2016, s. 42 – 58)

### 3.3 Porovnání pojmů integrace a inkluze

Nyní bych se ráda věnovala krátkému shrnutí porovnání pojmů integrace a inkluze. Jak již uvádím výše, oba termíny jsou v současné době hojně používanými pojmy. Termíny se však od sebe vzájemně liší. Často je inkluze velice nepřesně používána jako synonymum či ekvivalent integrace. K nepřesnému užívání pojmů integrace a inkluze docházelo především z důvodu třidimenzionálního chápání inkluze v porovnání s integrací.

Inkluze se:

1. ztotožňovala s integrací,
2. inkluze byla chápána jako vylepšená integrace
3. inkluze byla chápána jako odlišná od integrace – tedy nový přístup k jedincům se specifickými potřebami

V současné době se přikláníme ke třetímu pojetí. Pojmy inkluze a integrací dnes chápeme tedy zcela odlišně (Hornáková, In: Lechta, 2010).

Velmi zjednodušeně lze hlavní rozdíl mezi integrací a inkluzí popsat následovně. Integrace připravuje jedince se specifickými vzdělávacími potřebami na začlenění do běžné školy. Integrace tedy vyžaduje větší přizpůsobení žáka škole. Naopak inkluze se snaží přiblížit a přizpůsobit všem žákům. „*Inkluze je založená na akceptování různorodosti, pokud je o pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení* (Lechta, 2010, s. 29).“

Rozdíl také nacházíme v tzv. didaktickém trojúhelníku, který tvoří tři hlavní prvky: žák, učitel a učivo. Kdy vrchol tradičního trojúhelníku je tvořen vyučovacím předmětem a učivem a zbývající strany tvoří učitel a žák. Vrcholem inkluzivního trojúhelníku je samotný žák, tedy žák se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žák intaktní. Zbývající strany jsou tvořeny osobami, které se podílejí na edukačním procesu a kurikulem žáků (Lechta, 2010).

Pro shrnutí rozdílů mezi pojmy uvádíme tabulku docentky Kocurové (2001, s. 137).

Tabulka 1: Srovnání integrace a inkluze

<i><b>Integrace</b></i>	<i><b>Inkluze</b></i>
<i>Zaměření na potřeby jedince s postižením</i>	<i>Zaměření na potřeby všech vzdělávaných</i>
<i>Expertizy specialistů</i>	<i>Expertizy běžných učitelů</i>
<i>Speciální intervence</i>	<i>Dobrá výuka pro všechny</i>

<i>Prospěch pro integrovaného studenta</i>	<i>Prospěch pro všechny studenty</i>
<i>Dílčí změna prostředí</i>	<i>Celková proměna školy</i>
<i>Zaměření na vzdělávání postiženého jedince</i>	<i>Zaměření na skupinu a školu</i>
<i>Speciální programy pro studenta s postižením</i>	<i>Celková strategie učitele</i>
<i>Hodnocení studenta expertem</i>	<i>Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory</i>

## 4 Současné legislativní vymezení

Se začátkem školního roku 2016/2017 došlo k významné legislativní změně, která měla vliv na děti, studenty a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také na děti, žáky a studenty bez zmíněných potřeb. Dále změna ovlivnila také učitele a ostatní pedagogické pracovníky. Stejně tak vnesla určité změny do oblasti poradenského systému, a to konkrétně do praxe školských poradenských zařízení. Z tohoto důvodu tedy zařazují uvedenou kapitolu do své práce.

### 4.1 Mezinárodní právní dokumenty upravující vzdělávání žáků s postižením

Nejvýše stanovenými právními dokumenty jsou dokumenty mezinárodní úmluvy. V roce 1948 byla Valným shromážděním Organizace spojených národů chválena ***Všeobecná deklarace lidských práv***, která v článku dvacet šest uvádí právo na vzdělání pro každého. Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám, rodiče mají přednostní právo volit druh vzdělávání pro své děti (OSN, 1948).

V roce 1971 byla vydána ***Deklarace práv osob s mentální retardací*** a v roce 1975 je vydána ***Deklarace práv osob se zdravotním postižením*** (Mezinárodně-právní standardy, 2009).

V roce 1989 přijala OSN ***Úmluvu o právech dítěte***, která vydává zákaz diskriminace kteréhokoliv dítěte. V České republice uvedená úmluva vstoupila v platnost v roce 1991 (OSN, 1991).

V roce 1993 přijala Česká republika ***Listinu základních práv a svobod***, jež jedním ze základních práv je právo na vzdělání. Listina základní práv je součástí Ústavy České republiky (Zákon č.1/1993 Sb.).

V roce 1994 pořádala Organizace OSN pro vědu, kulturu a vzdělání (UNESCO) společně se španělským ministerstvem pro vědu a vzdělání v Salamance Světovou konferenci o vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. S uvedené konference pochází průlomové ***Prohlášení ze Salamanky***, které podporuje inkluzivní vzdělání. Hlavní myšlenkou Prohlášení ze Salamanky je, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají mít přístup do běžných škol a vyzývá vlády ke změnám na podporu inkluze (osf.cz, 2016).

V roce 2003 byla přijata OSN *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* a její Opční protokol. Úmluva je klíčovým dokumentem v souvislosti s inkluzivním vzděláváním. Je rozdělena na jednotlivé články, kdy článek č. 24 vymezuje závazek k vytvoření systému inkluzivního vzdělávání. V České republice vstoupil v platnost v roce 2009, od roku 2010 je součástí právního řádu (OSN, 2003).

## **4.2 Úprava vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP**

### **4.2.1 Vymezení pojmu SVP před novelou školského zákona**

Do 31. 8. 2016 byl tento pojem definován zákonem č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů v §16 následovně. Jedincem se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě žák nebo student se: (Zákon č. 82/2015 Sb.).

- **zdravotním postižením** (mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, s vadami řeči, se souběžným postižením více vadami, autismem a vývojovými poruchami učení nebo chování)
- **zdravotním znevýhodněním** (zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí nebo lehčími zdravotními poruchami vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zvýhodnění ve vzdělávání)
- **sociálním znevýhodněním** (rodinným prostředím s nízkým sociokulturním postavením ohroženým sociálně patologickými vlivy, nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou, postavením azyllanta a účastníkem řízení o udělení azylu na území ČR)

### **4.2.2 Vymezení pojmu SVP po novele školského zákona**

Od 1. 9. 2016 došlo k novele zákona č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Tato novela přináší změnu v §16, paragraf 16 již nerozděluje děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami do tří skupin na osoby se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Cílem novely je tedy odstranění kategorizování žáků dle typu postižení či znevýhodnění. Nově žáka se speciálními vzdělávacími potřebami kategorizujeme dle míry potřeby podpůrných opatření v procesu vzdělávání. Dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami je definován jako osoba, která k naplnění vzdělávacích možností potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrné opatření jsou tedy takové úpravy ve vzdělávání dítěte, žáka a studenta, které

odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí či životním podmínkám. K posouzení naplnění podpůrných opatření se stává dosažení klíčových kompetencí žáka (Zákon č. 82/2015 Sb.).

Výčet podpůrných opatření ve vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami zahrnuje: (Zákon č. 82/2015 Sb.).

- poradenskou pomoc ze strany školy nebo školského poradenského zařízení
- vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu
- úpravu organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání, hodnocení a očekávaných výstupů
- úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání
- zařazení předmětů speciálně pedagogické péče do výuky
- používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek, speciálních učebnic, komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova bodového písma či systému augmentativní a alternativní komunikace
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka či přepisovatele
- využití asistenta pedagoga

### **Asistent pedagoga**

Asistenta pedagoga zřizuje ředitel základní školy se souhlasem krajského úřadu. Asistent pedagoga působí ve třídě či studijní skupině, kde je vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistenta pedagoga získává žák se speciálními vzdělávacími potřebami na základě vyjádření školského poradenského zařízení. Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří pomoc při adaptaci na školní prostředí, pomoc při interakci s žáky. Mezi další činnosti asistenta pedagoga řadíme také pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti. Obecně lze říci, že mezi úkoly asistenta pedagoga řadíme nejen pomoc při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také při socializaci (Hájková, Strnadová, 2010).

Role asistenta pedagoga by neměla být segregační, ale integrační. Tedy asistent pedagoga nepracuje s žákem izolovaně, ale měl by dopomoci žákovi se zapojit do běžného vzdělávacího proudu. V rámci projektu Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáků a dětí se zdravotním postižením vznikly Metodiky práce pro asistenta pedagoga pro žáky se šesti základními zdravotními postiženími, tj. postižení tělesné, zrakové, mentální, sluchové, řečové a porucha autistického spektra. Cílem metodiky



je seznámit asistenta pedagoga s tím, jak pracovat s doporučením i podpůrným opatřením (Valenta, Petráš, 2012).

#### **4.2.2.1 Podpůrná opatření**

Podpůrná opatření jsou dle finanční, pedagogické a organizační náročnosti děleny do pěti stupňů. Je možná vzájemná kombinace podpůrných opatření různých druhů nebo stupňů. Podpůrné opatření vyššího stupně lze stanovit pouze tehdy, kdy je prokazatelně nepostačující podpůrné opatření nižšího stupně. Stanovení konkrétního stupně podpůrného opatření je upraveno prováděcími předpisy, zejména vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

#### **1. Charakteristika 1. stupně podpory**

Podpůrné opatření prvního stupně je záležitostí školy nebo školského zařízení, a to bez doporučení školského poradenského zařízení. Úkolem školy je identifikovat speciální vzdělávací potřeby žáka, navrhnout, realizovat a vyhodnocovat podpůrná opatření v 1. stupni podpory. Pokud podpůrná opatření stanovená školou stačí k naplnění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, jsou používána školou do té doby, po kterou jsou efektivní. Pokud jsou nastavená podpůrná opatření nedostačující či je jejich efektivita nízká, tak škola kontaktuje prostřednictvím zákonných zástupců žáka školské poradenské zařízení. Škola zároveň zpracovává zprávu o pedagogické podpoře, kde konkrétně uvádí: jaký problém ve vzdělávání žáka nastal, jaká byla uplatněna podpůrná opatření a jejich vyhodnocení. Uvedenou zprávu o pedagogické podpoře předkládá škola školskému poradenskému zařízení, které provede diagnostiku. Školské poradenské zařízení při posuzování speciální vzdělávacích potřeb žáka vychází: z charakteru obtíží, které mají dopad na jeho vzdělávání, ze speciálně-pedagogické, případně psychologické diagnostiky, z dosavadních informací o průběhu vzdělávání žáka, z plánu pedagogické podpory, z údajů o spolupráci žáka se školským poradenským zařízením, z informací poskytnutých žákem nebo zákonným zástupcem, z podmínek školy a z posouzeného zdravotního stavu žáka. Na základě diagnostiky stanoví: zda je stále v kompetenci školy pokračovat v uplatňovaných podpůrných opatřeních, či zda se žák stává klientem školského poradenského zařízení. V případě, že se žák stává klientem školského poradenského zařízení, školské poradenské zařízení navrhuje podpůrná opatření ve 2. až 5. stupni podpory (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

### ***Plán pedagogické podpory***

Před zahájením poskytování podpůrného opatření prvního stupně je nezbytné, aby škola vytvořila tzv. plán pedagogické podpory, kdy tento plán bude charakterizovat jaké má žák problémy a co konkrétně se v postupech práce změní. Plán podpory zpracovává škola a následně s ním je seznámen žák, zákonný zástupce a vyučující daného žáka. V plánu musí být uvedeny základní informace o žákovi, obtíže žáka, cíle podpory, podpůrná opatření ve škole, opatření v rámci domácí přípravy a podpůrná opatření jiného druhu. Mimo jiné PLPP dále obsahuje způsob vyhodnocování plánu. Součástí plánu je také uvedení důvodu k přistoupení zpracování plánu. V plánu je uveden termín vyhotovení a plánovaný termín vyhodnocení. Škola má za povinnost vyhodnocování naplňování cílů podpory žáka. Vyhodnocování musí být provedeno nejdéle po třech měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření. Součástí plánu pedagogické podpory jsou podpisy třídního učitele, učitele předmětu/ů, pracovníka školského poradenského zařízení a podpis zákonného zástupce. Šablona formuláře plánu pedagogické podpory je jako přílohou vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

### **2. Charakteristika 2. - 5. stupně podpory**

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně mohou být poskytnuta pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení. Školské poradenské zařízení identifikuje speciální vzdělávací potřeby žáka a na základě toho navrhuje podpůrná opatření ve 2. až 5. stupni podpory. Jednotlivé stupně podpůrných opatření navrhuje podle závažnosti jejich dopadů do vzdělávání. Úkolem školského poradenského zařízení je také spolupráce se školou a následné vyhodnocování efektivity navržených podpůrných opatření. Aby bylo možné plně poskytovat podpůrná opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením, musí být udělen písemný souhlas zletilého žáka, studenta, v případě nezletilosti pak podpis zákonného zástupce dítěte nebo žáka. Školské poradenské zařízení jako výsledek diagnostického a poradenského procesu poskytuje zprávu a doporučení. Zpráva obsahuje veškeré skutečnosti, které vedou k doporučení podpůrných opatření žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. V doporučení uvádí školské poradenské zařízení závěry diagnostického procesu a konkrétní stupeň podpůrného opatření, který odpovídá žakovým speciálním vzdělávacím potřebám. Oba dva uvedené dokumenty poskytuje školské poradenské zařízení zletilému žákovi se SVP v případě nezletilosti jeho zákonným zástupcům. Škole nebo školskému zařízení je školským poradenským zařízením poskytováno pouze

doporučení. Zrušení podpůrného opatření je možné uskutečnit na základě doporučení školského poradenského zařízení. Doporučení školského poradenského zařízení vydává ve chvíli, kdy podpůrné opatření již není nezbytné (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

### ***Individuální vzdělávací plán***

Pro žáky s přiznaným podpůrným opatřením druhého stupně a výše je školou zpracován individuální vzdělávací plán a to na základě doporučení školského poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán je tedy zpracován školou a následně je s ním seznámen žák, zákonný zástupce, vyučující a školské poradenské zařízení, které ho nejméně jednou ročně také vyhodnocuje. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího plánu. Obsahuje základní informace o žákovi a o školském poradenském zařízení, které vydalo doporučení pro zpracování individuálního vzdělávacího plánu. Následně obsahuje zdůvodnění o rozhodnutí vzdělávání žáka dle individuálního plánu. V IVP musí být uvedeny cíle a konkrétní předměty, kde je výuka realizována dle IVP. V IVP jsou dále uvedeny podpůrná opatření včetně podrobného popisu předmětů, kde jsou uplatňována. Součástí jsou také podpisy třídního učitele, vyučujících konkrétních předmětů, kde jsou podpůrná opatření uplatňována. Podpis školního poradenského pracovníka, pracovníka školského poradenského zařízení, zákonného zástupce žáka a samotného žáka. Šablona formuláře individuálního vzdělávacího plánu je jako přílohou vyhlášky č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

### **3. Školy a třídy samostatně zřízené**

Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, sluchovým a zrakovým postižením, se závažnou poruchou řeči, se závažnými poruchami učení a chování, kombinovanými vadami, více vadami nebo autismem je i nadále možné zřizovat samostatné školy. Nabízí se také možnost zřizování samostatných tříd ve školách, oddělení nebo studijních skupin pro tyto děti a žáky. Zařazení do těchto škol či tříd je možné na základě písemné žádosti zletilého žáka nebo zákonných zástupců nezletilého jedince a na základě doporučení školského poradenského zařízení. Doporučení je vydáváno na základě shledání, že podpůrná opatření poskytovaná v běžné škole či třídě nemohou dostačovat k naplňování vzdělávacích možností žáka. Vždy je nutné jednat v zájmu dítěte (MŠMT, 2013 - 2017).

#### **4.2.2.2 Katalog podpůrných opatření**

Katalogy podpůrných opatření vznikly jako metodická podpora pro zavádění novely školského zákona v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Jsou primárně určeny pedagogickým pracovníkům, respektive učitelům. Katalog podpůrných opatření je pro ně jistým vodítkem, jak s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat. Katalog podpůrných opatření by měl být pro učitele nejen pomocníkem, ale také podporou. Katalog lze charakterizovat jako návod, který ukáže učiteli cestu, jak s daným žákem se specifickými vzdělávacími potřebami pracovat. Cílem katalogu je přinést učiteli mnoho informací a poznatků o daném typu postižení. Katalog nabídne učiteli několik způsobů, jak s žákem komunikovat, pracovat, ale také pomůže učiteli se zorientovat v oblasti organizační úpravy. Nabídne metody práce, představí a doporučí vhodné pomůcky a další opatření. Dále napoví jak pracovat s třídním kolektivem, ve kterém se tento žák nachází. Díky přehlednému sumáři informací vytvoří učitel pro žáka se specifickými vzdělávacími potřebami takové podmínky, které vedou žáka k pocitu radosti a spokojenosti. Žák se tak stává plnohodnotnou součástí třídního kolektivu, což má vliv na jeho budoucí zapojení do společnosti (Katalogpo.upol., 2015 - 2017).

Katalogy podpůrných opatření byly vypracovány pro:

- a) žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního nebo sociálního znevýhodnění
- b) žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu
- c) žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení a závažného onemocnění
- d) žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti
- e) žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění
- f) žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení nebo oslabení zrakového vnímání
- g) žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání
- h) žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění

Dílčí katalogy jsou rozčleněny do sedmi kapitol. První kapitola vymezuje pojem, přesněji řečeno charakterizuje daný typ postižení. Druhá kapitola se zaměřuje na dopad daného typu postižení v oblasti vzdělávání. Třetí kapitola se zabývá pedagogickou diagnostikou žáka. Tato kapitola je do katalogu zařazena z toho důvodu, aby učitel mohl disponovat určitým spektrem diagnostických postupů. Pedagogickou diagnostiku bude učitel provádět při aplikaci podpůrných opatření prvního stupně, které jsou záležitostí školy. Vyšší stupně podpůrných opatření tedy druhý až pátý stupeň jsou již pouze záležitostmi školských poradenských zařízení. Na základě provedené pedagogické diagnostiky zaujme učitel vhodné výukové postupy. Následující kapitola je přední kapitolou katalogu podpůrných opatření. Čtvrtá kapitola tedy obsahuje podrobně rozpracované jednotlivé karty podpůrných opatření. Karty podpůrných opatření jsou rozděleny do 10 oblastí (Katalogpo.upol., 2015 - 2017).

Výčet následující oblastí podpory:

- 1) organizace výuky
- 2) modifikace vyučovacích metod a forem
- 3) intervence
- 4) pomůcky
- 5) úpravy obsahu vzdělávání
- 6) hodnocení
- 7) příprava na výuku
- 8) podpora sociální a zdravotní
- 9) práce s třídním kolektivem
- 10) úprava prostředí

Obsazenost kartami není ve všech oblastech výše uvedených katalogů rovnoměrná. Obsazenost se odvíjí dle typických oblastí podpory pro jednotlivé cílové skupiny. Jednotlivé karty podpůrných opatření jsou dále rozpracovány na dílčí tzv. podkarty. Podkarty slouží k vyššímu propracování důležitých témat (Katalogpo.upol., 2015 - 2017).

Každá karta je rozpracovaná do přehledných tabulek. V úvodu karty je zvýrazněno o jakou konkrétní oblast podpory se jedná. Následně jsou shrnuty projevy na straně žáka, na které opatření reaguje. Níže je již popsáno dané opatření, konkrétně v čem spočívá a čemu pomáhá. Další část již věnuje aplikaci opatření a specifikaci podmínek, kde je mimo jiné zvýrazněno na co klást důraz. Následně jsou popsána rizika, které mohou nastat.

Pro doplnění je přidán ilustrační příklad. V další části jsou uvedeny cílové skupiny, u kterých je možné dané podpůrné opatření aplikovat. Důležitým bodem je podrobné rozpracování variant opatření dle jednotlivých stupňů podpory. Kartu uzavírá odkaz na odbornou literaturu a metodické zdroje (Katalogpo.upol., 2015 - 2017).

### 4.3 Revize

Novinkou ve školském zákoně, konkrétně v paragrafu 16b je možnost revize. Nově lze v případě nesouhlasu s výsledky školského poradenského zařízení požádat o revizi. Nesouhlas a pochybnosti mohou v žadateli o revizi vzbuzovat závěry zprávy z provedeného speciálně-pedagogického či psychologického vyšetření, dále své pochybnosti může shledávat v posouzení speciálních vzdělávacích potřeb. Svůj nesouhlas může také projevit k doporučení jednotlivých podpůrných opatření. Nejasnosti může také spatřovat v doporučení vzdělávací dráhy. O revizi může zažádat plnoletý žák nebo zákonný zástupce nezletilého žáka. V případě nesouhlasu může o revizi dále požádat také škola, školské zařízení, orgán veřejné moci nebo také Česká školní inspekce. O revizi lze požádat do 30 dnů od dne obdržení zprávy či doporučení školského poradenského zařízení. Ze žádosti musí být patrné, kdo tuto žádost předkládá a čeho se konkrétně žádost týká. K žádosti musí žadatel doložit kopii dokumentů, které byly předloženy školskému poradenskému zařízení před zahájením poskytování poradenské služby. Pro kladné vyřízení žádosti je nutné uvést následující: důvod revize, označení školského poradenského zařízení a dokumenty, které jsou předmětem revize. O revizi lze požádat právnickou osobu, která je prováděním revizi pověřena ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Právnická osoba konkrétně spadá pod Národní ústav pro vzdělávání. Revizní pracoviště má své revizní pracovníky, kteří však úzce spolupracují s expertním týmem. Expertní tým tvoří odborníci z oblasti psychologie a speciální pedagogiky, případně odborníci z krajských školských poradenských zařízení (MŠMT, 2013 - 2017).

Po výše uvedených krocích posoudí zmíněné revizní pracoviště žádost o revizi a následně zprávu nebo doporučení, na základě kterých bylo o revizi žádáno. Prověřování provádí reverzní pracovníci přímo ve školském poradenském zařízení, kde byl daný žák šetřen. Školské poradenské zařízení je povinné souhlasit s prověřováním a poskytnout veškeré podklady z proběhlého šetření. Po skončení revizního šetření vydává revizní pracoviště do 60 dnů revizní zprávu. Tato zpráva může obsahovat novou zprávu nebo upravené doporučení podpůrných opatření. V tomto případě je plně nahrazena původní tedy

revidovaná zpráva či doporučení. Po dobu revizního šetření se postupuje dle původní zprávy či doporučení. Po obdržení revizní zprávy se postupuje dle nové zprávy či nového doporučení. Pokud i po výše uvedeném revizním šetření bude žadatel o revizi spatřovat jisté nedostatky či pochybnosti, pak se musí obrátit na soud (MŠMT, 2013 - 2017).

## **4. Kurikulární dokumenty**

Novela školského zákona přinesla změny i v oblasti kurikulárních dokumentů, konkrétně v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy (RVP ZV), kdy byla odstraněna příloha Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP). Tyto změny budou mít také vliv na postoje učitelů základních škol. Z tohoto důvodu tedy zařazuji uvedenou kapitolu do své práce.

### **4.1. Systém kurikulárních dokumentů**

Kurikulum lze chápat jako obsah vzdělávání, jinými slovy jako učivo. Také však jako vzdělávací projekt, program nebo plán. Třetím pojetím je pochopení kurikula jako proces osvojování, získávání zkušeností. Jedná se tedy o pojem, který lze vnímat rozdílným pojetím. Za zmínku stojí také tzv. kurikulární otázky, které si musí každý pedagog při vzdělávacím procesu pokládat a zároveň na ně hledat odpovědi. Jedná se o sedm kurikulárních otázek – proč učit, koho učit, co učit, kdy učit, jak učit, za jakých podmínek a jakým efektem (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Kurikulární dokumenty představují komplexní dokument, který vymezuje koncepci, cíle a obsah vzdělávání. Kurikulární dokumenty jsou v České republice vytvářeny na dvou úrovních. A to na úrovni státní, kdy představují Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP). RVP jsou následně děleny dle jednotlivých etap. Dále na úrovni školní, kdy představují Školní vzdělávací programy (ŠVP) (Bartoňová, Vítková, 2007).

Úkolem Rámcového vzdělávacího programu je stanovit konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání. Toto stanovení se uskutečňuje na základě všeobecného nebo odborného zaměření daného oboru. Stanovuje podmínky průběhu vzdělávání a jeho následného ukončování. Mimo jiné také stanovuje podmínky pro vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Dále vyvádí zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů. RVP vydává Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Na základě rámcových vzdělávacích programů si každá škola vytváří své realizační dokumenty. Jedná se o školní vzdělávací programy. Škola by měla poskytnout nahlédnutí do školního vzdělávacího plánu každé osobě, která o něj žádá. ŠVP stanovuje popis, který se týká především materiálních, personálních a ekonomických podmínek. Dále stanovuje popis



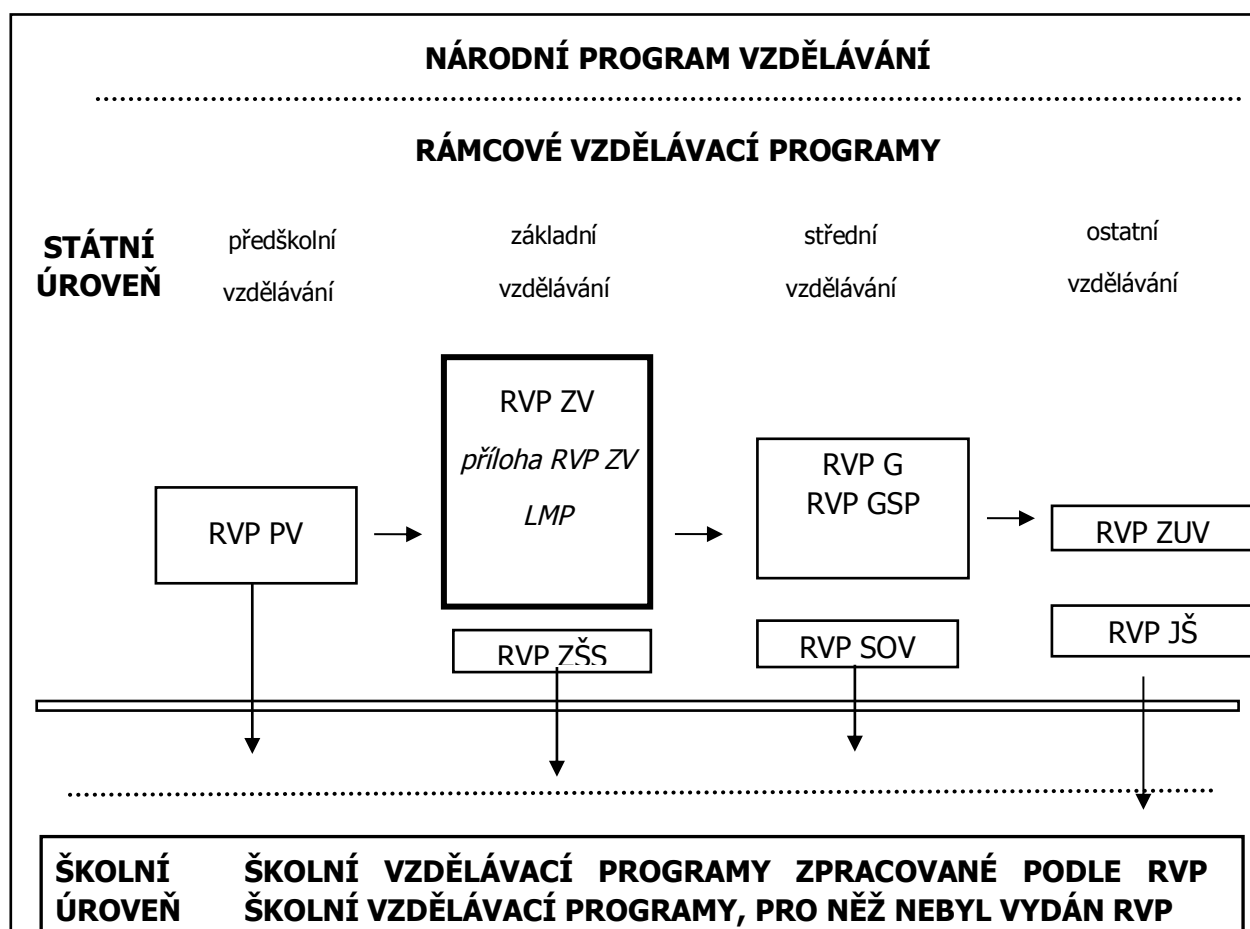
podmínek týkajících se bezpečnosti práce a ochrany zdraví. ŠVP vydává ředitel školy nebo školského zařízení (MŠMT, 2013 - 2017).

Od 1. 9. 2016 vstoupily v platnost změny, které se udály v kurikulárních dokumentech na státní úrovni. Především došlo ke změnám v RVP ZV, kdy byla odstraněna příloha Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP). Dále došlo o doplnění středního vzdělávání o Rámcový vzdělávací plán pro dvojazyčná gymnázia (RVP DG). Vzhledem k povaze diplomové práce je pro nás důležitá změna týkající se RVP ZV LMP (MŠMT, 2013 - 2017).

Pro názorné zdůraznění změn uvádím následující dvě tabulky.

Tabulka 2: Původní

#### ***Původní***



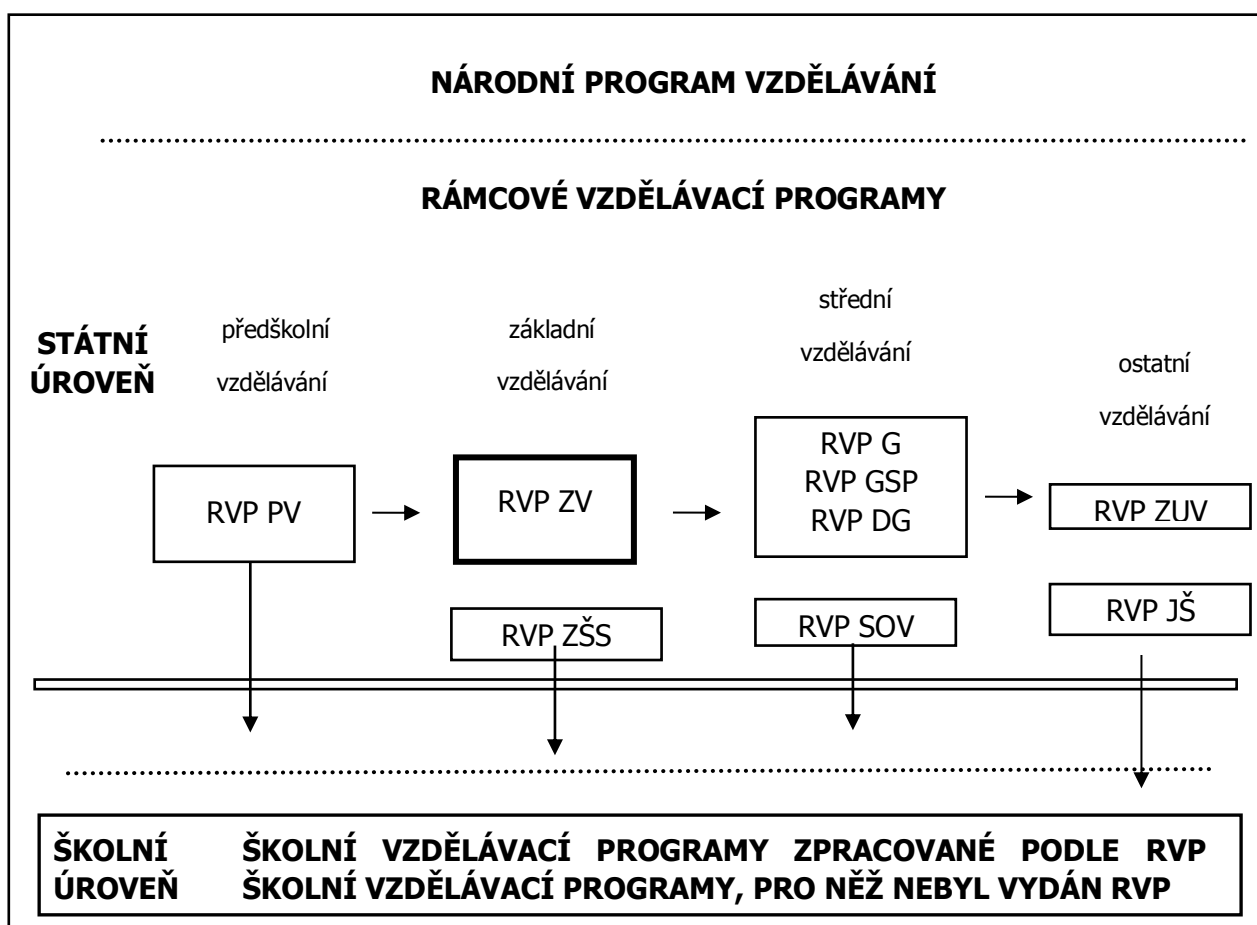
Legenda:

- 1) RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

- 2) RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a RVP ZV-LMP - příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
- 3) RVP ZŠŠ – Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální
- 4) RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
- 5) RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou
- 6) RVP SOV – Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání
- 7) RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání
- 8) RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem na státní jazykové zkoušky

Tabulka 3: Aktuální

*Aktuální*



Legenda je odpovídající s legendou výše. Upraveno a doplněno je pouze:

- 1) RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní školy – již bez přílohy LMP

## 2) RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojazyčná gymnázia

### **4.2. Rámcový vzdělávací program pro základní školy**

Rámcový vzdělávací program pro základní školy prošel několika úpravami. Základní úpravou je odstranění přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP). Z tohoto důvodu bylo v programu učiněno několik zásadních kroků, které budou postupně vymezeny níže. RVP ZV je rozdělen na čtyři části. V první části programu nacházíme vymezení rámcového vzdělávacího programu pro základní školy v systému kurikulárních dokumentů. Druhá část programu se věnuje charakteristice základního vzdělávání. Třetí část vymezuje pojetí a cíle, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata a učební plány. Poslední část programu popisuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Zmiňuje také podmínky pro uskutečňování programu a zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu (MŠMT, 2013 - 2017).

#### **4.2.1. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Provedené úpravy na základě novely školského zákony byly výrazně provedeny ve čtvrté části programu. Nově bylo do RVP zařazeno vzdělávání žáků se specifickými potřebami a vzdělávání žáků nadaných. Program definuje, kdo je žák se SVP a také definuje pojem podpůrná opatření. Následně vymezuje pojetí vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a systém péče. Poukazuje na podmínky vzdělávání žáků s přiznaným podpůrným opatřením. Mimo jiné také poukazuje na specifika žáků s lehkým mentálním postižením, které je nutné při jejich vzdělávání zohledňovat. Upozorňuje na nutnost zpracování plánu pedagogické podpory či individuálního vzdělávacího plánu (MŠMT, 2013 - 2017).

Další úpravy byly učiněny ve třetí části programu. Konkrétně se úpravy týkají vzdělávacích oblastí. Vzdělávací obsah základního vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Dílčí oblasti jsou tvořeny jedním nebo více vzdělávacími obory. Pokud se jedná o více vzdělávacích oborů, tak je nutná obsahová blízkost oborů. Každý vzdělávací obsah vzdělávaného oboru je dále ještě dělen do jednotlivých složek. U těchto složek jsou následně uvedeny očekávané výstupy, které vymezují, co by si měl žák během procesu vzdělávání osvojit. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je nově doplněn o tzv. minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Jedná se tedy o upravené očekávané výstupy. Upravené očekávané výstupy kladou

na žáka nižší požadavky, než odpovídající výstupy daného oboru. Úpravy byly provedeny také v oblasti průřezových témat. Dle RVP ZV mají průřezová témata zcela nenahraditelnou funkci při vzdělávání. Především však u žáků, které mají upravován obsah a očekávané výstupy. Průřezová témata jsou rozdělena do šesti oblastí. Každé z průřezových témat je doplněno o realizaci v případě žáků s lehkým mentálním postižením (MŠMT, 2013 - 2017).

## 5. Poradenský systém

Vzhledem k charakteru diplomové práce je nutné krátce charakterizovat systém poradenských služeb, který je rozdělen na dva základní pilíře. Jedná se o školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště.

### 5.1. Definování poradenských služeb

*„Cílem poradenství je poskytnout podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů žáků, zjišťování a řešení obtíží a problémů psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesijní orientaci (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 52).“* Poradenské služby jsou primárně určeny dětem, mládeži a jejich rodičům, ale také učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům. Nezbytná je spolupráce s dalšími odbornými pracovišti, mezi která zejména řadíme lékařské pracoviště, dále OSPOD (orgán sociálně právní ochrany dětí a mladistvých) nebo soudy. Důraz je kladen na propracovanou síť poradenských zařízení a na propojení služeb.

Systém poradenských služeb je v České republice rozdělen na dva základní pilíře. Jedná se o školská poradenská zařízení a o školní poradenská pracoviště. Základním rozdílem mezi školským poradenským zařízením a školním poradenským pracovištěm je místo, kde jsou poradenské služby realizovány. Školské poradenské zařízení poskytuje poradenské služby mimo školu. Zatímco školní poradenské pracoviště poskytuje poradenské služby na úrovni školy (Bartoňová, Vítková, 2007).

### 5.2. Školská poradenská zařízení

Mezi školská poradenská zařízení řadíme následující pracoviště:

- 1) Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)
- 2) Speciálně-pedagogické centrum (SPC)

#### 5.2.1. Pedagogicko-psychologická poradna

Činnost pedagogicko-psychologických poraden upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízení, ve znění pozdějších předpisů, zejména pak vyhlášky č. 197/2016 Sb..

Klienty PPP jsou děti, žáci a studenti od 3 let do 19 let. Dále jsou to také rodiče, učitelé, případně další pedagogičtí pracovníci. Odborný tým poradny tvoří speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci. V některých poradnách působí také

metodik prevence. Poradny se dělí dle spádovosti. Na webových stránkách MŠMT je k dispozici mapa poraden rozdělená dle jednotlivých krajů. Hlavní činnosti poradny jsou poskytovány zcela bezplatně. Mezi základní činnosti pedagogicko-psychologické poradny řadíme psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku a intervenci. Dále se poradny zabývají také informační a metodickou činností. Pedagogicko-psychologické poradny řeší především problémy ve vývoji osobnosti dítěte, problémy ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže (Vyhláška č. 197/2016 Sb.).

Poradny provádějí komplexní diagnostiku školní zralosti. Věnují se diagnostice mimořádného nadání. Zabývají se také příčinami specifických poruch učení a řeší problémy v oblasti školní neúspěšnosti. Dále řeší problémy v adaptaci dítěte nebo mladistvého a výchovné problémy. Věnují se i sociálně-vztahovým problémům, s čímž souvisí diagnostika sociálního klimatu ve třídě. Zaměřují se na profesní orientaci žáků a mladistvých. Zároveň také řeší otázku při reorientaci a přestupů na střední školu. Dále se zabývají speciálně pedagogickou a psychologickou intervencí, reedukací specifických poruch učení, ojediněle se také věnují terapeutickému vedení rodin. Poskytují konzultace a doporučení rodičům a pedagogickým pracovníkům. Mimo jiné se také věnují přípravě podkladů a dokumentů (Bartoňová, Vítková, 2007).

### **5.2.2. Speciálně pedagogické centrum**

Činnost speciálně pedagogických center upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, zejména pak vyhlášky č. 197/2016 Sb..

Klienty SPC jsou děti, žáci a studenti od 3 do 19 let. Dále jsou to rodiče, učitelé, případně další pedagogičtí pracovníci. Centra jsou dělena dle zdravotního postižení klientů SPC. Což znamená, že se speciálně pedagogická centra zaměřují na děti a mládež s jedním typem zdravotního postižení. SPC se také zaměřuje na děti a mládež s více vadami, kde je však dominantní typ postižení, kterému je dané SPC určeno (Vyhláška č. 197/2016 Sb.)

Vyhláška vymezuje následující SPC:

- a) centrum poskytující služby žákům s vadami řeči, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky,
- b) centrum poskytující služby žákům se zrakovým postižením, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky,

- c) centrum poskytující služby žákům se sluchovým postižením, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky,
- d) centrum poskytující služby žákům s tělesným postižením, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky,
- e) centrum poskytující služby žákům s mentálním postižením, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky,
- f) centrum poskytující služby žákům s poruchami autistického spektra, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky,
- g) centrum poskytující služby žákům hluchoslepým, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky,
- h) centrum poskytující služby žákům s více vadami, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky.

Odborný tým centra tvoří psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Speciálně pedagogická centra poskytují své služby ambulantně, ale také ve škole nebo domácím prostředí klienta. Hlavní činnosti centra jsou poskytovány zcela bezplatně. SPC provádí komplexní speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku. Věnuje se také intervenci, metodické a koordinační činnosti. Mezi základní činnosti speciálního pedagogického centra patří depistáž, tedy vyhledávání žáků se zdravotním postižením. Mimo jiné se SPC věnuje zapůjčování odborné literatury, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek. Zabývá se tvorbou individuálně vzdělávacích plánů a vedením dokumentace. Pozornost také věnuje kariérovému poradenství osob se zdravotním postižením (Vyhláška č. 197/2016 Sb.).

### **5.3. Školní poradenská pracoviště**

Mezi školní poradenské pracovníky řadíme:

- 1) Výchovného poradce
- 2) Školního metodika prevence
- 3) Školního speciálního pedagoga
- 4) Školního psychologa

Jednotlivá pracoviště jsou tvořena různou skladbou, uvedených pracovníků. Základní dvojici každé školy tvoří výchovný poradce a školní metodik prevence. Jedná se o pedagogy, kteří jsou pověřeni výkonem funkce. Uvedené funkce musí mít každá škola

povinně. Dříve jsme se mohli setkat se spojenou rolí výchovného poradce a školního metodika prevence, ale nyní je doporučováno oddělení těchto funkcí. Pro jednoho pracovníka by byla náplň obou funkcí zatěžující a tato praxe není doporučována.

Dle finančních možností jednotlivých škol jsou zaměstnáváni odborní pracovníci, tedy školní speciální pedagog nebo školní psycholog. Náplň činnosti dílčích pracovníků upravuje vyhláška č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v aktuálním znění (č. 197/2016 Sb.), konkrétně se jedná o paragraf 7 – škola (Vyhláška č. 197/2016 Sb.).

### **5.3.1. Výchovný poradce**

Výchovný poradce je učitelem, který je pověřen výkonem funkce. Pro vykonávání funkce výchovného poradce musí pedagog absolvovat kvalifikační studium výchovného poradenství. Absolvováním kvalifikačního studia získává absolvent osvědčení o absolvování studia. Absolvováním studia získává pedagog specializaci zaměřenou na oblast pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky. Jedná se o celoživotní studium na vysoké škole, kdy délka trvání kvalifikačního studia je 250 hodin. Studium je ukončeno závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné práce. Kvalifikační studium pro výchovné poradce vymezuje vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, v aktuálním znění. Konkrétně jsou podmínky kvalifikačního studia výchovného poradce vymezeny v paragrafu 8. Vzhledem k tomu, že výchovný poradce pracuje na škole také jako učitel, je mu snižován rozsah týdenní pedagogické činnosti. Rozsah činnosti je snižován dle počtu žáků, případně dle počtu tříd na dané škole (Vyhláška č. 317/2005 Sb.).

Mezi základní činnosti výchovné poradce řadíme činnost poradenskou, koordinační, informační a metodickou. Výchovný poradce se především zabývá kariérovým poradenstvím a přípravou podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením. Dále provádí depistáž a orientační šetření žáků, u kterých je vyžadována zvláštní pozornost z důvodu psychického a sociálního vývoje, výchovy nebo vzdělávání. Mimo jiné také řeší problémy ve vztazích mezi žáky, dohlíží tedy na klima třídy (Bartoňová, Vítková, 2007).

### **5.3.2. Školní metodik prevence**

Výchovný poradce je učitelem, který je pověřen výkonem funkce. Pro vykonávání funkce taktéž školní metodik prevence absolvuje kvalifikační studium k výkonu specializovaných činností v oblasti prevence rizikového chování. Podmínky studia jsou



shodné s podmínky kvalifikačního studia pro výchovné poradce. Školní metodik prevence nemá snížen rozsah pedagogické činnosti, jako tomu má výchovný poradce. Již nějaký čas je snížení pedagogické činnosti školního metodika prevence v jednání. Školní metodik prevence je klíčovým pracovníkem pro primární prevenci rizikového chování. Je zodpovědnou osobou za tvorbu, naplňování cílů a evaluaci minimálního preventivního programu (Bartoňová, Vítková, 2007).

### **5.3.3. Školní speciální pedagog**

Školní speciální pedagog dosud není ustanoven na všech školách. Tato skutečnost se však bude vzhledem k nové legislativní změně postupně měnit. Školní speciální pedagog je odborník, který svou kvalifikaci získává absolvováním magisterského studijního programu v oblasti speciální pedagogiky. Mezi hlavní činnost školního speciálního pedagoga patří odborná podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní speciální pedagog provádí depistáž, diagnostickou a intervenční činnost. Zabývá se také metodickou a koordinační činností. Své služby poskytuje ve stanovených konzultačních hodinách v prostorách dané školy. Časová dotace služeb je poskytována dle potřeby žáků, rodičů a učitelů (Vyhláška č. 197/2016 Sb.).

### **5.3.4. Školní psycholog**

Školní psycholog není taktéž dosud ustanoven na všech školách. Školní psycholog je odborník, který svou kvalifikaci získává absolvováním magisterského studijního programu v oblasti psychologie. Jedná se o odborníka, který stejně tak jako školní speciální pedagog provádí depistáž a diagnostiku při výukových a výchovných problémech. Zabývá se konzultační, poradenskou a intervenční činností. Věnuje se také metodické práci a vzdělávací činnosti. Pořádá besedy a osvěty pro žáky a rodiče. Své služby poskytuje ve stanovených konzultačních hodinách v prostorech dané školy. Časová dotace služeb je poskytována dle potřeby žáků, rodičů a učitelů (Vyhláška č. 197/2016 Sb.).

## **6. Postoje učitelů k legislativním změnám ve vzdělávání žáků se SVP**

### **6.1. Charakteristika výzkumného šetření a jeho cíle**

Výzkumné šetření je zaměřeno na aktuální téma, které se od 1. 9. 2016 zásadně dotýká českého školství. Jedná se o velice diskutované téma, které stále vzbuzuje u učitelů a rodičů očekávání i obavy. Cílem diplomové práce je tedy zjistit, jaké postoje zaujímají učitelé základních škol v okrese Trutnov k legislativní změně ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jaká je obecně informovanost o této problematice mezi pedagogy základních škol a jak se v ní orientují. Zda jsou učitelé přístupni novým informacím v této oblasti, či jsou ochotni k dalšímu vzdělávání. Úkolem je zjistit, co sami učitelé považují za nejdůležitější podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a kde naopak vidí jisté slabiny a úskalí.

Výzkumné šetření si také klade za cíl zachytit jistou proměnlivost postojů učitelů základních škol. K dosažení zachycení proměnlivosti postojů bylo užito metody dotazníku, a to ve dvou modifikacích – dotazník pro učitelé základních škol před legislativní změnou a dotazník pro učitelé základních škol po legislativní změně.

Ke splnění cíle diplomové práce si autorka pokládá následující výzkumné otázky.

#### **Výzkumné otázky:**

- Jak učitelé základních škol z okresu Trutnov hodnotí svou informovanost o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání?
- Jaké obavy a připomínky mají učitelé základních škol z okresu Trutnov ke změnám ve vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami?
- Jaký je názor pedagogů základních škol z okresu Trutnov na přínos legislativní změn v oblasti podpory vzdělávání žáků se SVP?

### **6.2. Metodika**

K dosažení cíle diplomové práce a zodpovězení stanovených výzkumných otázek byla zvolena kombinace kvantitativních a kvalitativních výzkumných metod. Z kvantitativních metod byl použit dotazník, k získání detailnějších informací o postojích pedagogů základních škol k novele školského zákona byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Otázky v dotaznících byly sestaveny vlastní konstrukcí. Dotazníky byly zadávány jako anonymní. V obou dotaznících byly použity položky s otázkami uzavřenými,

otevřenými, polouzavřenými a škálovými. Zpracované odpovědi byly vloženy do tabulek a grafů. Osloveno bylo 31 základních škol v okrese Trutnov.

#### **6.2.1. Dotazníkové šetření**

Dotazník je efektivní metodou kvantitativního šetření, která umožňuje získání informací od vysokého počtu respondentů. Jedná se o způsob písemného kladení otázek, kdy jsou zároveň získávány písemné odpovědi. Obvykle je složen ze tří částí. Vstupní část dotazníku obsahuje informace týkající se autora dotazníku a vysvětluje cíle výzkumného šetření. Následuje druhá část dotazníku, kterou lze pokládat za část hlavní. Druhá část dotazníku obsahuje vlastní otázky, které nemají jasně vymezenou strukturu. Obvykle však bývají krátké a jednoduché otázky řazené na začátek, náročnější otázky jsou umístěny naopak ke konci. Řazení otázek je zcela na individuálním uvážení autora dotazníku. Dotazník jako takový uzavírá poslední část, ve které má autor dotazníku poděkovat za ochotu a čas respondentům (Gavora, 2000). V rámci výzkumu byly zadány dva dotazníky s časovou prodlevou šesti měsíců.

#### **Dotazník před legislativní změnou**

Dotazník zadávaný učitelům základních škol před legislativní změnou byl složen z několika částí. Vstupní část seznamovala respondenty s účelem dotazníků a se způsobem vyplňování. U respondentů, kde byl dotazník osobně zadáván, byl způsob vyplňování otázek vysvětlen autorkou práce a respondenti měli možnost se v průběhu vyplňování na cokoli zeptat. Z tohoto důvodu bylo osobní zadání dotazníku efektivnější pro obě strany. V první, úvodní části se dotazník věnoval získání údajů o pohlaví a věku respondenta. Dále byly získávány údaje dosažené délce praxe daného respondenta. Druhá část dotazníku byla věnována otázce informovanosti učitelů o legislativní změně v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Poslední část dotazníku se v souvislosti s legislativní změnou prostřednictvím otevřených otázek doptává respondentů, čeho se obávají a co naopak očekávají za přínos.

#### **Dotazník po legislativní změně**

Dotazník zadávaný učitelům základních škol po legislativní změně byl složen z několika částí. Dotazník byl respondentům zadáván stejným způsobem jako v předchozím dotazníkovém šetření. První část dotazníku získává od respondentů stejné informace jako uvedené části v předchozím dotazníkovém šetření. Druhá část se podrobněji zaměřila na informovanost učitelů základních škol. Třetí a čtvrtá část dotazníku se od předchozího

dotazníku liší tím, že se více zaměřila na obavy, které učitelé ZŠ s novelou školského zákona pociťují. Dále také získává informace o tom, jaký přínos učitelé základních škol shledávají.

### **6.2.2. Rozhovor**

Rozhovor je efektivní metodou kvalitativního šetření, která umožňuje detailnější získání informací. Nejedná se pouze o samostatné dotazování, ale je také prostředkem navázání kontaktu s dotazovaným. Rozlišujeme dva základní typy rozhovoru, rozhovor standardizovaný a nestandardizovaný. Mezi uvedenými klíčovými typy rozhovorů stojí výčet dalších typů rozhovorů, mezi které řadíme mimo jiné také rozhovor polostandardizovaný též také polostrukturovaný. Polostrukturovaný rozhovor obsahuje strukturované i nestrukturované otázky, dále je zde také možnost klást doplňující otázky (Disman, 2000).

K získání detailnějších informací o postojích pedagogů základních škol k novele školského zákona byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Pro účely rozhovoru byl připraven okruh otázek. Rozhovor byl uskutečněn se čtyřmi učiteli základních škol z okresu Trutnov.

### **6.2.3. Popis výzkumného vzorku a realizace výzkumu**

Výzkum byl realizován na veřejných školách v Královéhradeckém kraji, konkrétně v okrese Trutnov. Volba regionu byla autorkou práce zvolena z důvodu místa trvalého bydliště autorky. Celkem bylo osloveno 31 základních škol. Jednalo se o malé školy s počtem žáků do 200 a středně velké školy s počtem žáků od 200 do 500. Šetření bylo určeno pedagogům 1. i 2. stupně základních škol. Dotazník byl na základě domluvy s řediteli škol předán osobně 14-ti výchovným poradcům a do dalších základních škol byl poslán prostřednictvím e-mailu.

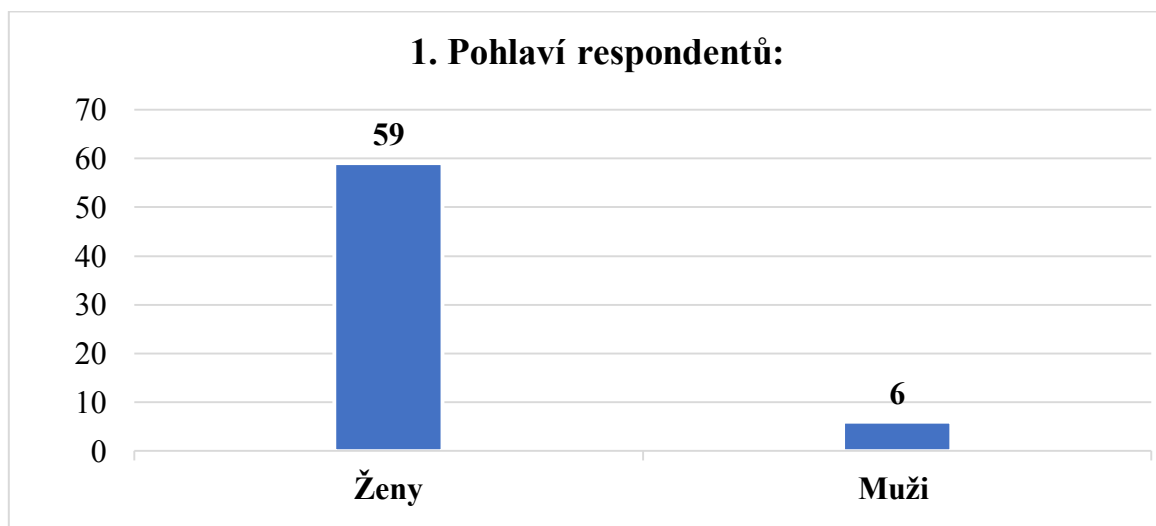
E-mail byl zaslán ředitelům škol, zástupcům ředitele a výchovným poradcům. Z osloveného počtu škol byla návratnost dotazníku poměrně nízká. Navráceno bylo 65 dotazníků před legislativní změnou. Dotazník byl do základních škol distribuován v měsících duben až červen 2016, zpracování dat proběhlo v červenci a srpnu 2016. Dotazníků, po legislativní změně bylo navráceno 56. Dotazník byl do základních škol distribuován s jistým časovým odstupem a to konkrétně v období prosinec – únor 2017, zpracování dat proběhlo v únoru a březnu 2017.

## 7. Analýza kvantitativních dat

Jak již výše uvádím výzkumné šetření je zaměřené na názory a postoje učitelů základních škol k legislativní změně v oblasti podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Úplné znění dotazníku je uvedeno v Příloze č. 1 a 2. Součástí každého dotazníku byl průvodní dopis, který je uveden v Příloze č. 3. Níže konkrétně představím jednotlivé otázky dotazníku. K představení získaných dat budou pro názornost využity grafy a tabulky. První část interpretace získaných dat bude věnována údajům získaným z dotazníkového šetření č. 1, které bylo uskutečněno před legislativní změnou. Druhá část interpretace získaných dat bude věnována údajům, které byly získány dotazníkovým šetřením č. 2. Uvedené dotazníkové šetření bylo zaměřeno na výpovědi respondentů po legislativní změně.

### 7.1. Analýza získaných dat – dotazník před legislativní změnou

Graf 1: pohlaví respondentů

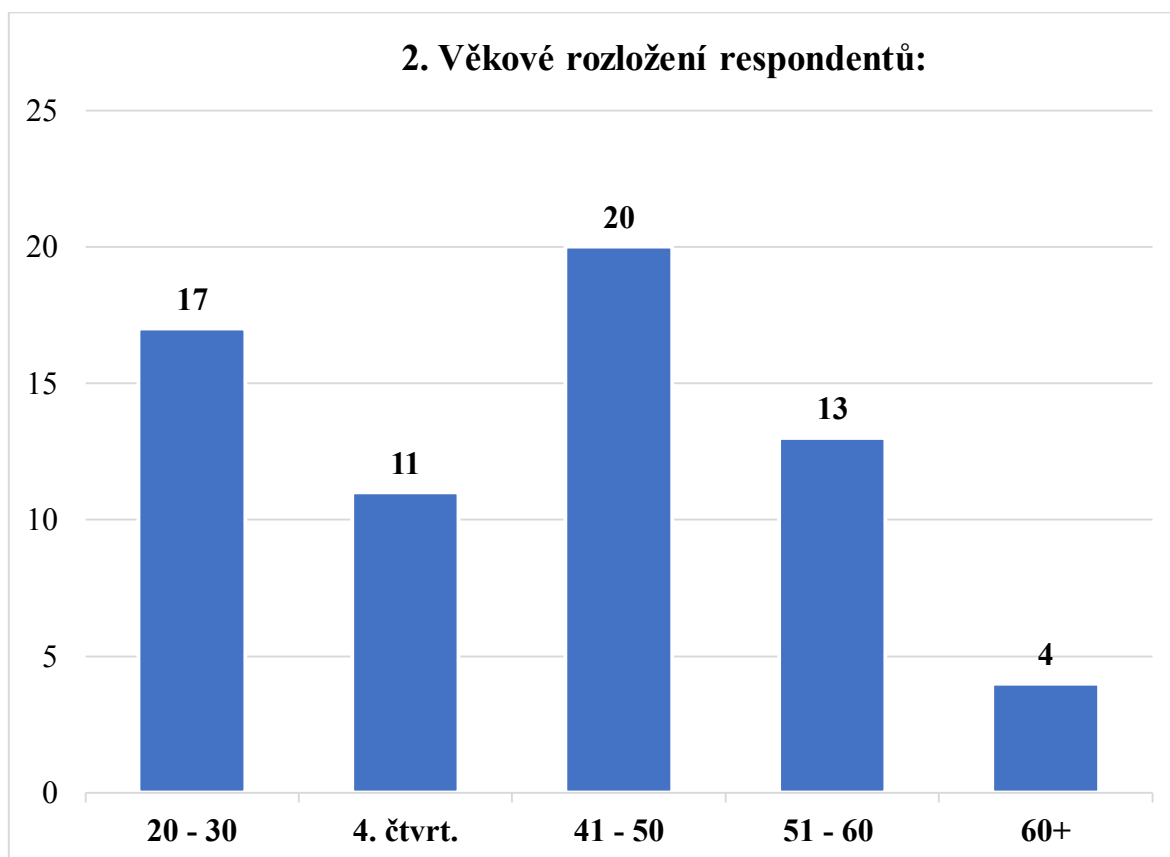


Tabulka 4: Pohlaví respondentů

Pohlaví:	Respondenti:	Podíl:
N = 65		
Ženy	59	90,8 %
Muži	6	9,2 %

Graf a tabulka uvádí přehled o poměru mužů a žen, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření. Celkově odpovědělo na dotazníkové šetření 65 respondentů, z toho 90,8 % žen a 9,2 % mužů.

Graf 2: Věkové rozložení respondentů

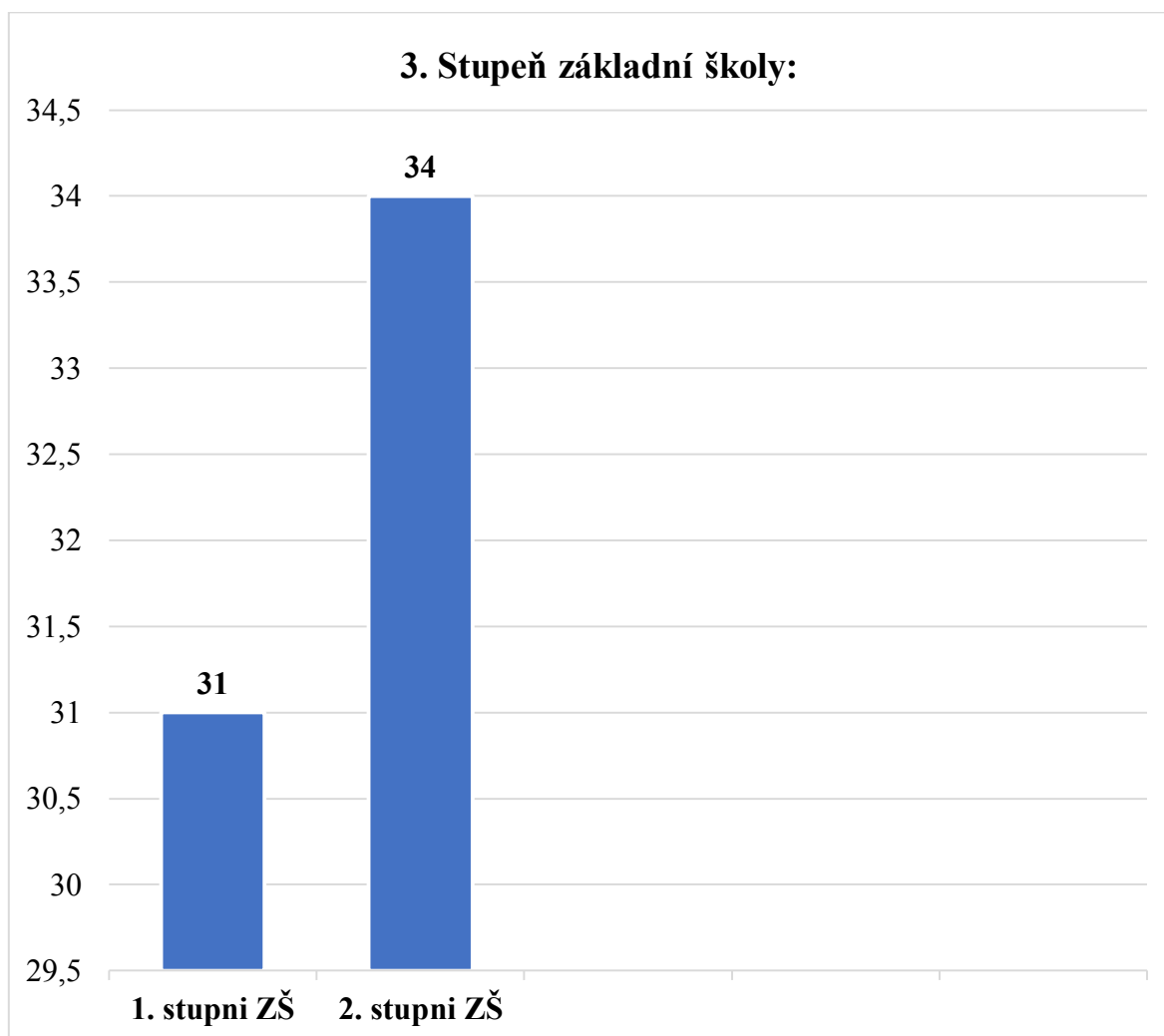


Tabulka 5: Věkové rozložení respondentů

<b>Věk:</b> <b>N = 65</b>	<b>Respondenti:</b>	<b>Podíl:</b>
20 – 30 let	17	26,2 %
31 – 40 let	11	16,9 %
41 – 50 let	20	30,8 %
51 – 60 let	13	20 %
60 + let	4	6,2 %

Graf a tabulka uvádí přehled o věkovém rozložení respondentů, které bylo pro účely dotazníkového šetření odstupňováno po 10 letech s tím, že začíná na 20 letech a končí na 60 letech a více. V kategorii 20 – 30 let se nachází 26,2 % respondentů, v kategorii 31 – 40 let se nachází 16,9 % respondentů, v kategorii 41 – 50 let se nachází 30,8 % respondentů, v kategorii 51 – 60 let 20 % respondentů a v kategorii 60 let a více se nachází 6,2 % respondentů.

Graf 3: Stupeň základní školy

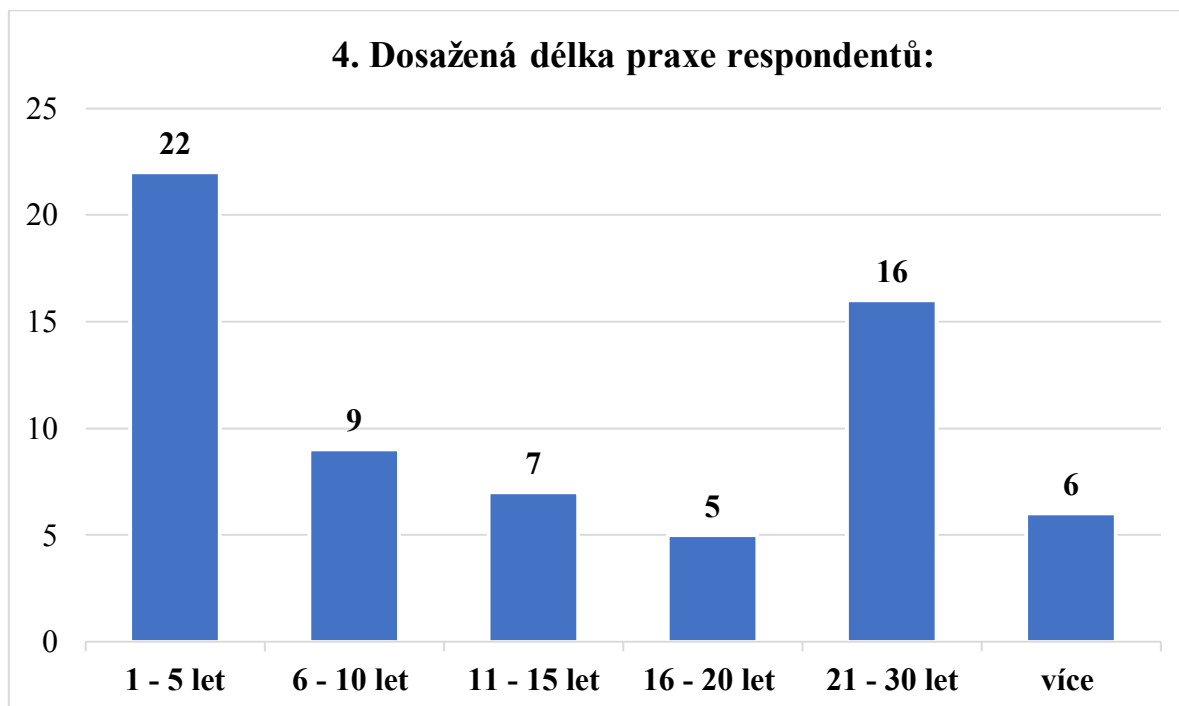


Tabulka 6: Stupeň základní školy

Stupeň: N = 65	Respondenti:	Podíl:
1. stupeň ZŠ	31	47,7 %
2. stupeň ZŠ	34	52,3 %

Graf a tabulka uvádí, na jakém stupni základní školy respondenti působí. Dle získaných dat na prvním stupni základní školy působí 47,7 % respondentů. Na druhém stupni základní školy působí celkem 52,3 % respondentů. V šetření tak byli zástupci stupňů vzdělávání zastoupení rovnoměrně.

Graf 4: Dosažená délka praxe respondentů



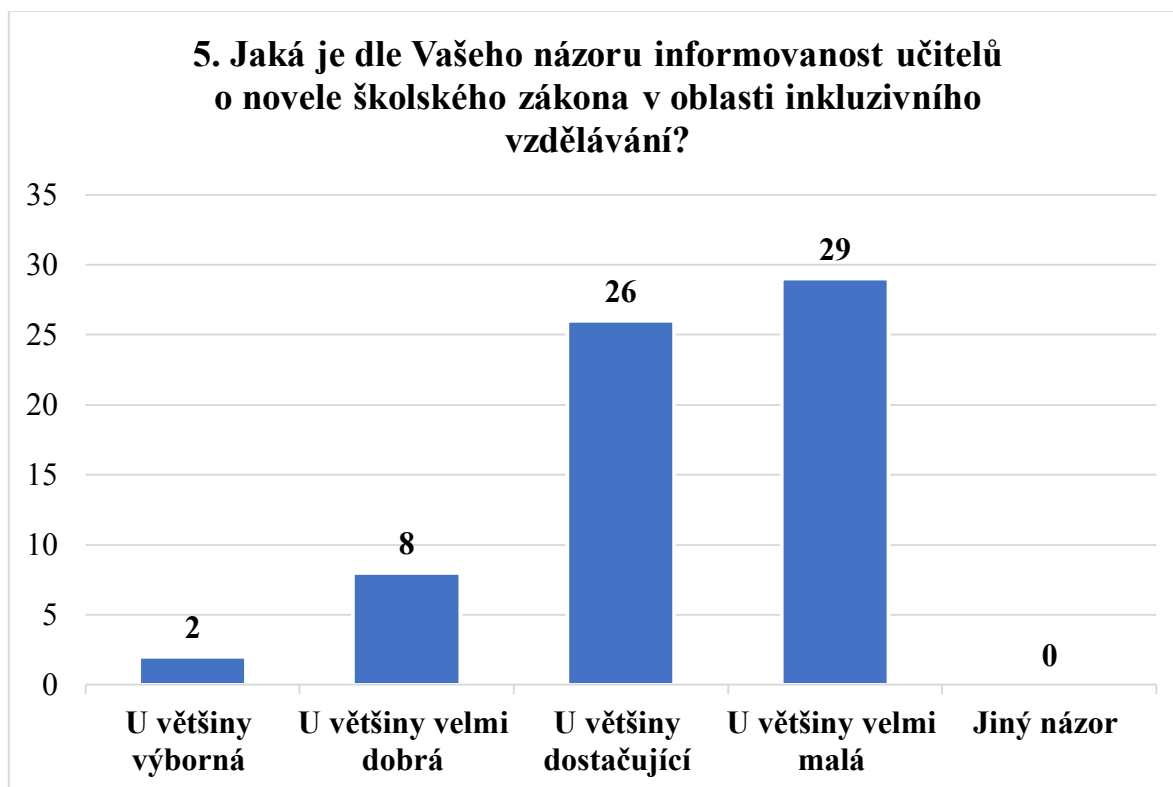
Tabulka 7: Dosažená délka praxe respondentů

Dosažená délka praxe: N = 65	Respondenti:	Podíl:
1 – 5 let	22	33,9 %
6 – 10 let	9	13,9 %
11 – 15 let	7	10,8 %
16 – 20 let	5	7,7 %
21 – 30 let	16	24,6 %
30 a více	6	9,2 %

Graf a tabulka uvádějí dosaženou délku praxe respondentů. Dosažená délka praxe byla pro účely dotazníkového šetření rozdělena do 6 kategorií s tím, že kategorie 1 až 4 jsou odstupňovány po 5 letech. Pátá kategorie je odstupňována po 10 letech a poslední kategorie je již 30 let a více. V kategorii 1 – 5 let se nachází 33,9 % respondentů, v kategorii 6 – 10 let se nachází 13,9 % respondentů, v kategorii 11 – 15 let se nachází 10,8 % respondentů, v kategorii 16 – 20 let se nachází 7,7 % respondentů, v kategorii 21 – 30 let se nachází 24,6 % respondentů a v kategorii 30 let a více se nachází 9,2 % respondentů.



Graf 5: Informovanost učitelů o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání

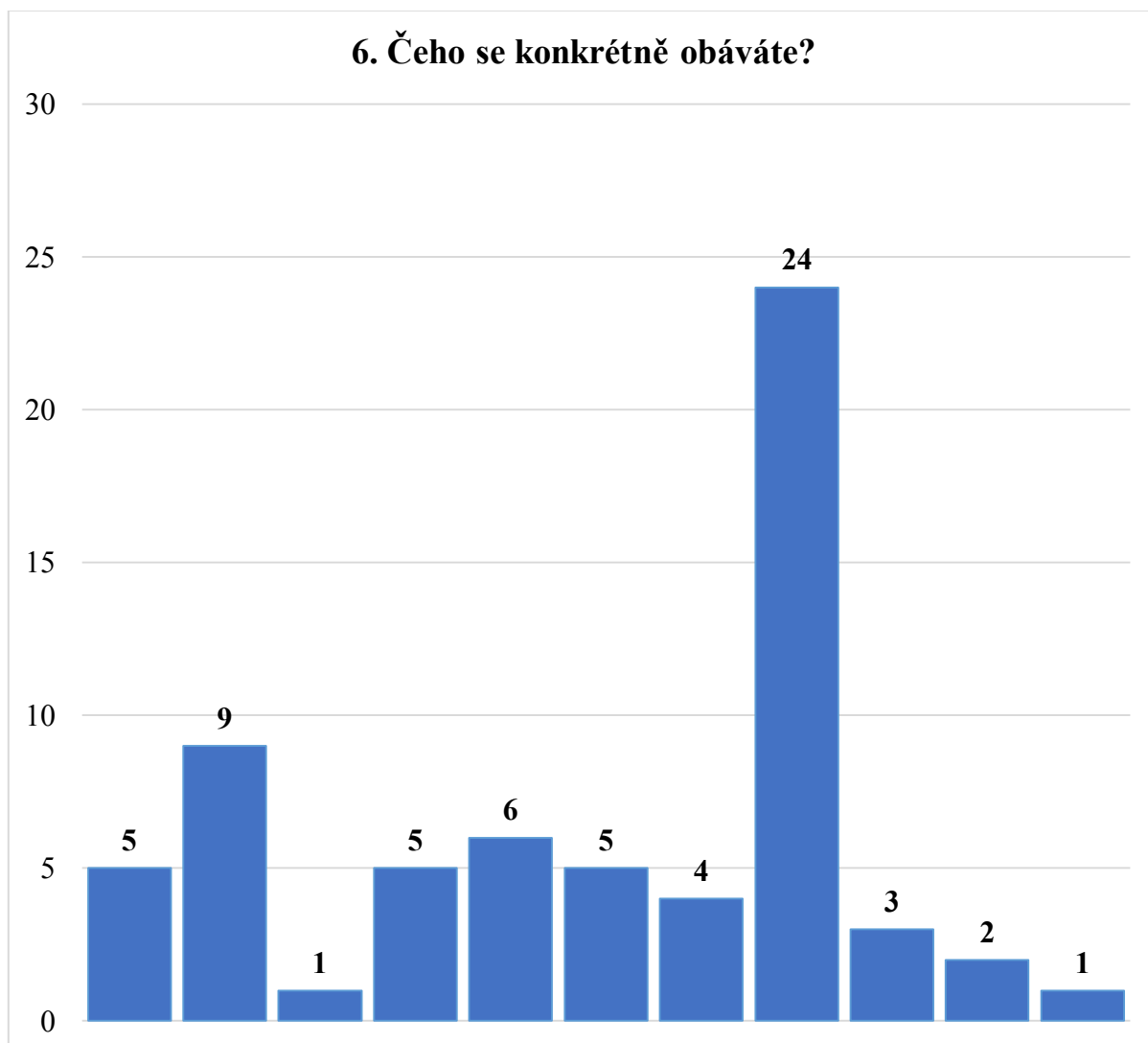


Tabulka 8: Informovanost učitelů o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání

<b>Možnosti odpovědí:</b> <b>N = 65</b>	<b>Respondenti:</b>	<b>Podíl:</b>
U většiny výborná	2	3,1 %
U většiny velmi dobrá	8	12,3 %
U většiny dostačující	26	40 %
U většiny velmi malá	29	44,6 %
Jiný názor	0	0 %

Graf a tabulka prezentují data týkající se názoru respondentů na informovanost učitelů o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání. Pro účely dotazníku byla vymezena škála hodnotící informovanost učitelů s výběrem ze stupnice: výborná, velmi dobrá, dostačující a velmi malá. Stupeň výborná zvolilo 3,1 % respondentů, stupeň velmi dobrá 12,3 % respondentů, stupeň dostačující 40 % respondentů, stupeň velmi malá 44,6 % respondentů.

Graf 6: Obavy spojené s novelou školského zákona v oblasti podpory žáků se SVP



Tabulka 9: Obavy spojené s novelou školského zákona v oblasti podpory žáků se SVP

<b>Možnosti odpovědí:</b> <b>N = 65</b>	<b>Respondenti:</b>	<b>Podíl:</b>
Nedostatku finančního zajištění	5	7,7 %
Nedostatku personálního zajištění	9	13,9 %
Nedostatku materiálně – technického zajištění (pomůcky, atd.)	1	1,5 %
Nedostatku potřebných kompetencí pro práci s dítětem se SVP	5	7,7 %
Nedostatku času na individuální práci s dítětem se SVP	6	9,2 %

Nepřijetí dítěte se SVP kolektivem	5	7,7 %
Zvýšení byrokratické zátěže	4	6,2 %
Nedostatku času na běžné žáky	3	4,6 %
Vyhoření pedagogů	1	1,5 %
Více výše uvedených odpovědí	24	36,9 %
Žádné obavy nemám	2	3,1 %

Graf a tabulka prezentují zjištěné okruhy obav učitelů základních škol z připravované legislativní změny ve vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Na základě analýzy jednotlivých výpovědí učitelů byly vytvořeny možnosti odpovědí, které plně korelují s jejich názory na legislativní změnu. Pro účely dotazníkového šetření bylo dle analýzy výpovědí stanoveno 11 možností odpovědí, odpovědi byly zařazovány do jednotlivých možností dle klíčových slov odpovědí respondentů. 7,7 % respondentů vyjádřilo obavy z nedostatku finančního zajištění, 13,9 % respondentů vyjádřilo obavy s nedostatkem personálního zajištění, 1,5 % respondent vyjádřil obavy z nedostatku materiálně – technického zajištění, 7,7 % respondentů vyjádřilo obavy z nedostatku potřebných kompetencí pro práci s dítětem se SVP, 9,2 % respondentů vyjádřilo obavy z nedostatku času na individuální práci s dítětem se SVP, 7,7 % respondentů vyjádřilo obavy z nepřijetí dítěte se SVP kolektivem, 6,2 % vyjádřilo obavy ze zvýšené byrokratické zátěže, 4,6 % respondenti vyjádřilo obavy z nedostatku času na běžné žáky, 1,5 % respondent vyjádřil obavy z vyhoření pedagogů, 36,9 % respondentů vyjádřilo své obavy z více z výše uvedených odpovědí a 3,1 % respondenti žádné obavy z nové legislativní změny nepocítují.

Níže uvádím vybrané odpovědi respondentů, kteří pocítují obavy z více z výše uvedených možností.

*„Byrokracie, neuvěřitelného papírování, přeplněných tříd, nevyjasněnosti detailů, nepřípravenosti ze strany MŠMT, vše ukvapeně připravovali lidé, kteří v životě nestáli před třídou (právníci, ekonomové – a to v lepším případě). Ruší se něco, co fungovalo, lpí se na něčem, co nefunguje. Přibude práce pro učitele, ale finanční ohodnocení žádné. Zažili jsme to mockrát. Lituji žáky, kteří budou obětí změn. Změny pro menšinu jdou na úkor většiny*

*žáků. Učím i po těch letech kupodivu stále rád, ale školství je na tom stále hůř a hůř, nenacházím slov.“*

*„Že nebude dostatek odborníků na základních školách, kteří by se mohli dostatečně věnovat žákům – vyžadujícím individuální přístup. Že se zmenší prostor pro doplňkové aktivity ve výuce. Že budou tratit všichni žáci. Každý potřebuje rozvoj v sebe podnětném prostředí, s přiměřenými nároky na výkony a hlavně potřebují být všichni hnáni dopředu a zažívat úspěch. Myslím, že v tomto ohledu inkluze nebude moci dostatečně plnit funkci.“*

*„Máme stále nedostatek informací – na každém semináři je legislativní změna vykládána jinak s tím, že jejich výklad je ten správný. Chybí speciální pedagogové. Obávám se, že nebude dostatek financí. Myslím si, že nedojde ke společnému vzdělávání, ale žáci se budou nakonec stejně učit mimo třídu s asistentem, nebo budou ve speciální třídě pro ně vytvořené (které byly před X lety pod názvem „vyrovnávací třídy“ tak hodně zavrhovány a rušeny.“*

*„Zrušení funkčního systému speciálních škol, nedostatečné finanční pokrytí, dlouhá doba od vyšetření k poskytnutí podpory.“*

*„Při legislativě jak je postavena ta současná i po novinkách tzn vysokém počtu dětí ve třídách a současné malé účasti a špatnému honoráři asistentů pedagoga neochotě některých kolegů pedagogů k individuální práci a dětmi a dnes již běžnými problémy typu ADHD a SPU se inkluze dělat nedá (poznatek z dlouhodobé praxe rodinného pedagoga pro děti s SPU a ADHD) a tím pádem bude ještě větší zátěž pro rodiče i učitelé. Více administrativy, protože ta hlavně zajímá všechny kontroly, aby bylo vše OK dle papírů, děti jsou až na posledním místě.“*

*„Obávám se toho, že stejně jako předchozí změny (tzv. reformy) povede i tato k další degradaci toho, čemu se říká úroveň vzdělání. Podle mého názoru není MŠMT zajištěno nic, krom direktiv směrem ke školám. Peníze, asistenti a další jsou jen sliby, které mají uklidnit. To je zkušenost z mnoholeté práce nejen ve školství.“*

*„Zhoršení kvality výuky pro obě zúčastněné strany v případě inkluze žáků s mentálním postižením. Tam kde se jedná o žáky s jiným zdravotním postižením, se soc. znevýhodněním či různými jinými deficity, tak minimum slibované podpory!“*

*„Nedostatečná připravenost – naplnění tříd a k tomu inkluze?! Nerealizovatelné v masovějším měřítku. Lze individuální integraci, máme zkušenosti s integrace, především*

*děti s poruchou akustického spektra, velmi náročné. Inkluze za stávajících podmínek, málo asistentů a málo peněz na ně, nerealizovatelné, k tomu tlak na výstupy u žáků v 9. ročníku. Sama jsem matkou autisty a vím, co nám příprava do školy, se synem na běžné ZŠ, dala práce a stála mě času a duševních sil. Ne každý rodič bude schopen a ochoten toto podstupovat, reálně si širší inkluzi neumím představit. A TO MÁM CELKEM PŘEDSTAVU!!!“*

*„Zhoršení podmínek pro vzdělávání, větší hluk ve třídě, zvýšené psychické zátěže, větší disproporce mezi žáky, odchod šikovnějších žáků.“*

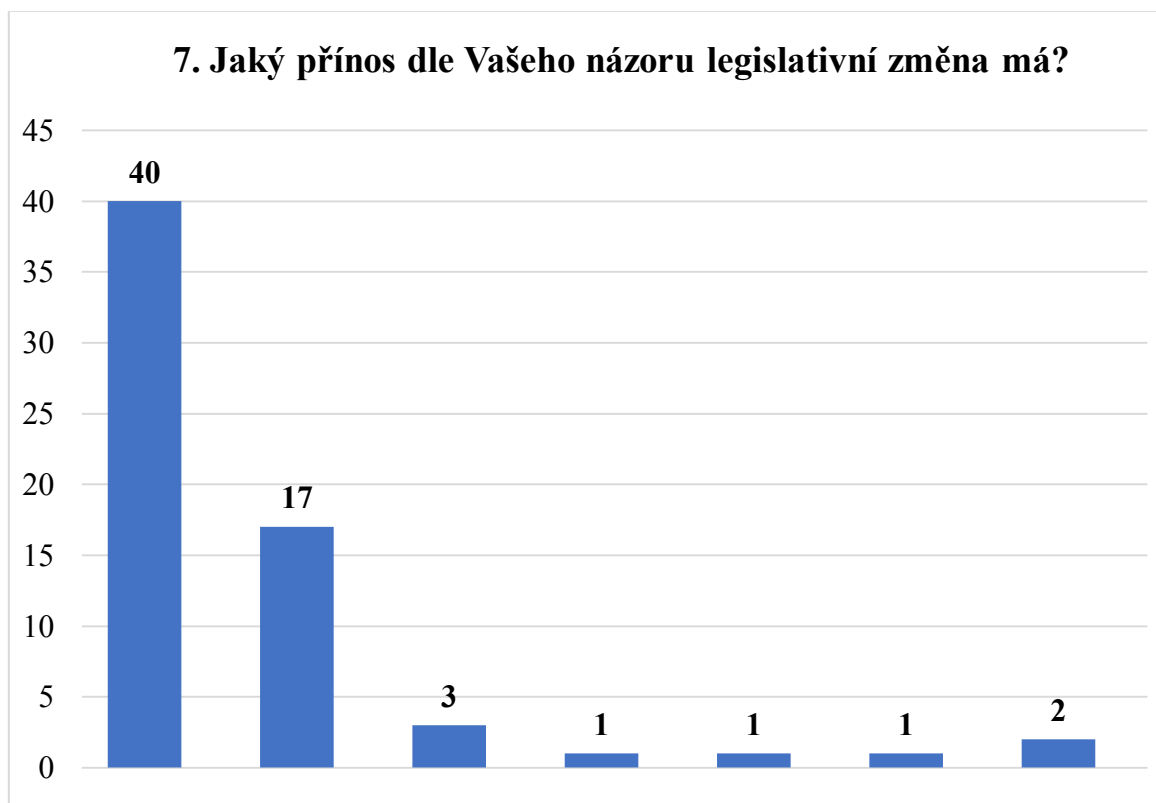
*„Toho, že inkluze nebude připravena materiálně a finančně, toho, že nebude dosahovat dobrých studijních výsledků s tolika rušivými vlivy nebude dost dobře možné, toho, že díky inkluzi pohrbíme talenty, na kteří v chaotickém prostředí třídy nebude mít učitel čas.“*

*„Totálního rozvratu ještě stále fungujícího systému základního školství, poškození zájmů všech zúčastněných (žáci, učitelé, rodiče), ztráta motivace učitelů i žáků, vyhoření.“*

*„Nebudeme se moci věnovat kvalitně všem žákům, ani těm zdravým ani těm s postižením. Navíc postižené děti učit neumíme, to uměly spec. školy – a to dobře!!!! Dojde k tomu, že nám ze škol budou odcházet zdraví žáci, kvalitní a poctiví učitelé budou nespokojeni a odejdou také. Konec kdysi ještě dobrého českého školství!!!!“*

*„Nepromyšleného a unáhleného rozhodnutí z vyšších míst. Nedostatečné informovanosti jak pedagogů tak veřejnosti. Dále se obávám nedostatečného množství financí, které přináší kvalifikovaného personálu (speciální pedagogové pro jednotlivé školy, pedagogičtí asistenti do jednotlivých tříd, školní psychologové, ..... ) tak i nedostatečné materiální zajištění žáků se speciálními potřebami.“*

Graf 7: Výčet přínosu



Tabulka 10: Výčet přínosu

<b>Možnosti odpovědí:</b> <b>N = 65</b>	<b>Respondenti:</b>	<b>Podíl:</b>
Žádný	40	61,5 %
Přijetí dítěte se SVP kolektivem	17	26,2 %
Dostatek finančních prostředků	3	4,6 %
Legislativní změna, je správný krok kupředu	1	1,5 %
Zpřísnění v udělování diagnózy	1	1,5 %
Variabilita výukových metod	1	1,5 %
Spolupráce se školským poradenským zařízením (PPP, SPC)	2	3,1 %

Graf a tabulka prezentují názor respondentů na přínos připravované legislativní změny. Na základě analýzy jednotlivých výpovědí učitelů byly vytvořeny možnosti

odpovědí, které plně korelují s jejich názory na legislativní změnu. Pro účely dotazníkového šetření bylo dle analýzy výpovědí stanoveno 7 možností odpovědí, odpovědi byly zařazovány do jednotlivých možností dle klíčových slov odpovědí respondentů. 61,5 % respondentů v připravované legislativní změně neshledávalo žádný přínos, 26,2 % respondentů shledávalo jako přínos přijetí dítěte se SVP kolektivem, 4,6 % respondentů shledávalo jako přínos dostatek finančních prostředků, 1,5 % respondentů shledávalo jako přínos zpřísnění v udělování diagnózy, 1,5 % respondentů shledávalo přínos ve variabilitě výukových metod, 3,1 % respondentů shledávalo přínos ve spolupráci se školským poradenským zařízením a dle 1,5 % respondentů je legislativní změna správný krok kupředu.

Níže uvádím vybrané odpovědi respondentů, kteří neshledávají žádný přínos v připravované legislativní změně.

*„Neočekávám žádný. Inkluze v rozumné míře (a dostatečné) funguje už řadu let, současná změna mi připadá nekoncepční a zbrklá.“*

*„Vlastně žádný nevidím jak pro učitele, tak žáky s mentálním postižením ani pro ostatní.“*

*„Jsem pesimista (nebo praktik?) příliš přínosu nevidím.“*

*„Žádný, krok zpět.“*

*„Přínos to bude mít pro firmy, které se v nastalém chaosu budou věnovat školením, proškolením učitelů a podobným aktivitám. A pak osoby, které dostanou k objektům po postupně rušených školách. Tak by mohly začít profitovat psychiatrické poradny. Žádný!!!“*

*„Obávám se, že bohužel nevidím žádný přínos.“*

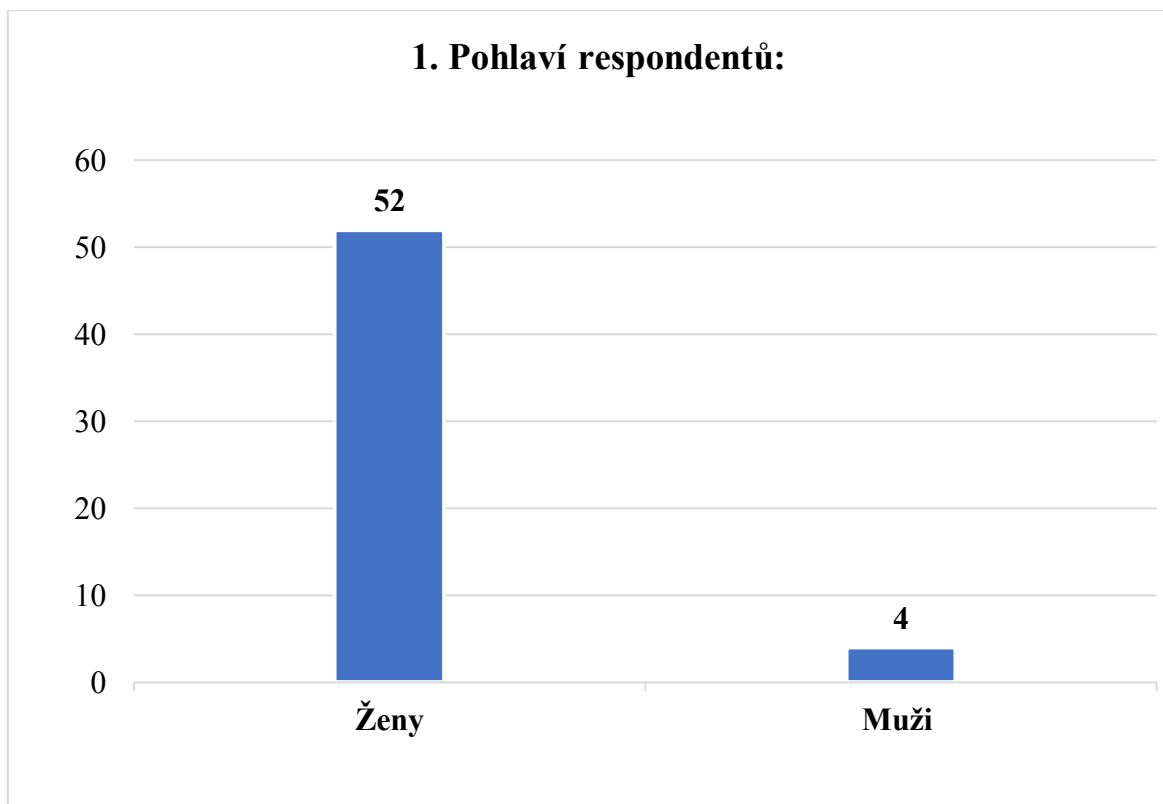
*„Neočekávám žádný přínos.“*

*„Nic přínosného mě opravdu nenapadá.“*

*„Obávám se, že žádný, spíše komplikace ...“*

## 7.2. Analýza získaných dat – dotazník po legislativní změně

Graf 8: Pohlaví respondentů



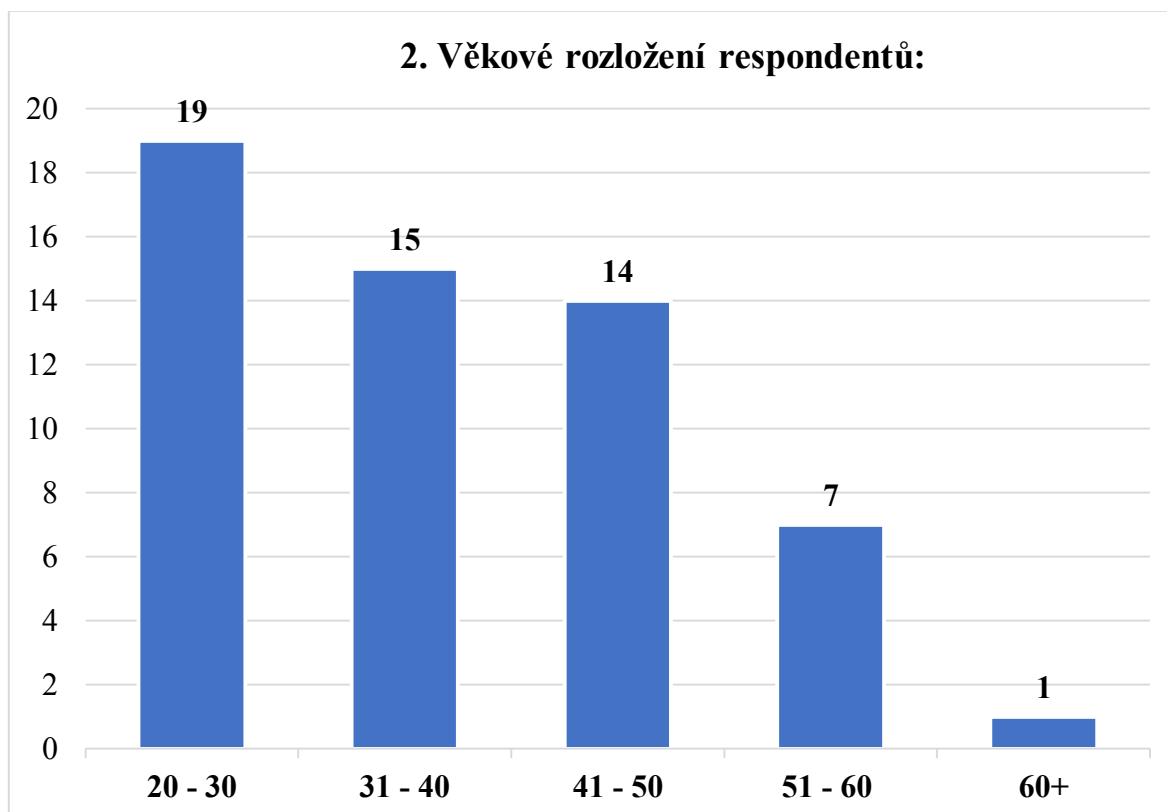
Tabulka 11: Pohlaví respondentů

Pohlaví: (N = 56)	Respondentů:	Podíl:
Žena	52	92,9 %
Muži	4	7,1 %

Graf a tabulka uvádí přehled o poměru mužů a žen, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření. Celkově odpovědělo na dotazníkové šetření 56 respondentů, z toho 92,9 % žen a 7,1 % muži. I v případě dotazníku po legislativní změně mezi respondenty výrazně převažovaly ženy.



Graf 9: Věkové rozložení respondentů

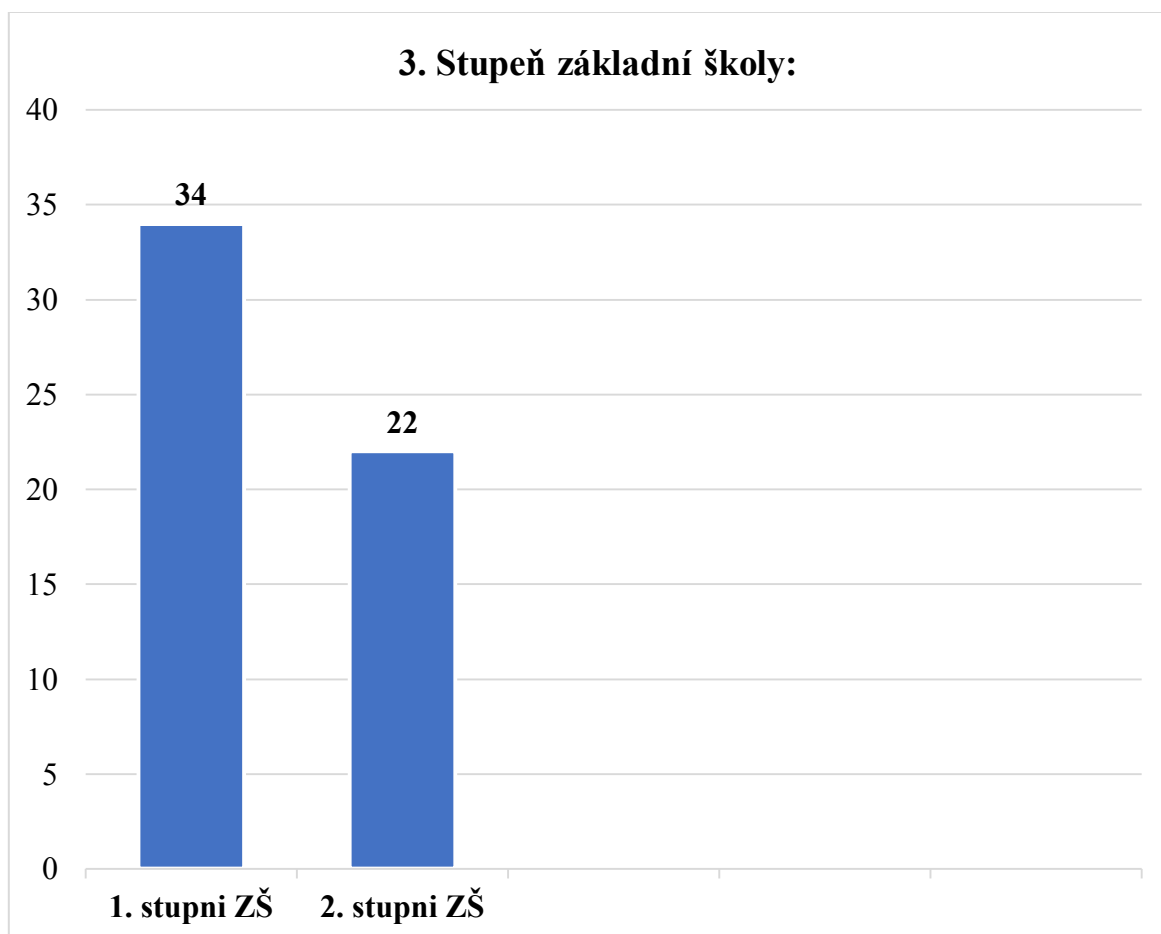


Tabulka 12: Věkové rozložení respondentů

<b>Věk:</b> N = 56	<b>Respondentů:</b>	<b>Podíl:</b>
20 – 30 let	19	33,9 %
31 – 40 let	15	26,8 %
41 – 50 let	14	25 %
51 – 60 let	7	12,5 %
60 + let	1	1,8 %

Graf a tabulka uvádí přehled o věkovém rozmezí respondentů. Věkové rozmezí respondentů bylo pro účely dotazníkového šetření odstupňováno po 10 letech s tím, že začíná na 20 letech a končí na 60 letech a více. V kategorii 20 – 30 let se nachází 33,9 % respondentů, v kategorii 31 – 40 let se nachází 26,8 % respondentů, v kategorii 41 – 50 let se nachází 25 % respondentů, v kategorii 51 – 60 let 12,5 % respondentů a v kategorii 60 let a více se nachází 1,8 % respondent.

Graf 10: Stupeň základní školy

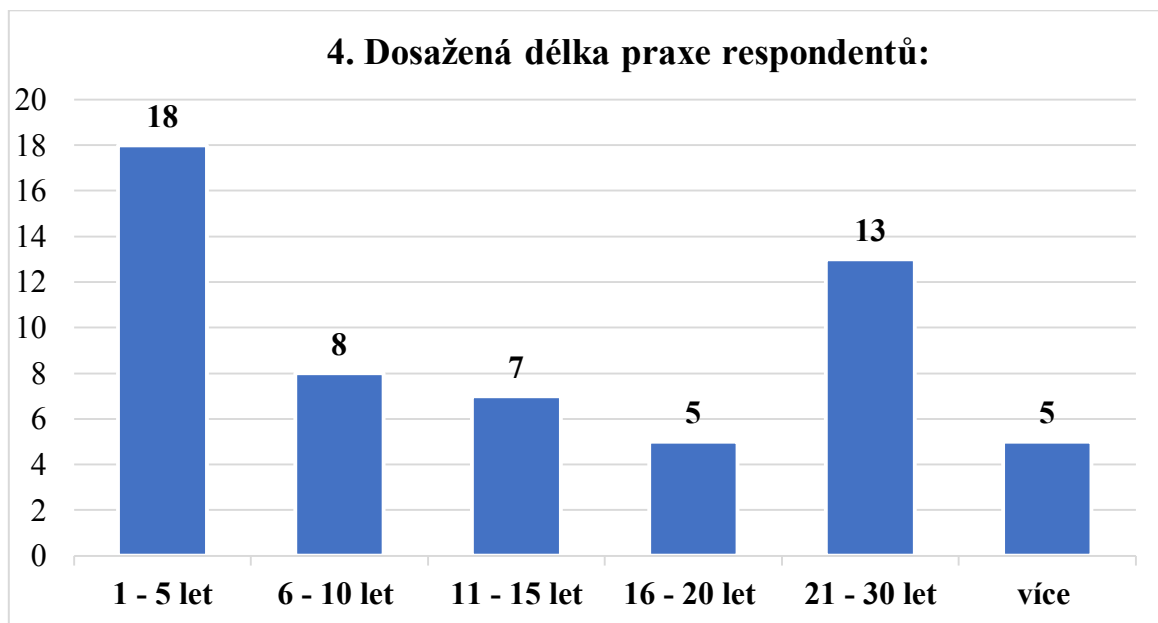


Tabulka 13: Stupeň základní školy

Stupeň: N = 56	Respondenti:	Podíl:
1. stupeň ZŠ	31	60,7 %
2. stupeň ZŠ	25	39,3 %

Graf a tabulka uvádí, na jakém stupni základní školy respondenti působí. Dle získaných dat na prvním stupni základní školy působí 60,7 % respondentů. Na druhém stupni základní školy působí celkem 39,3 % respondentů. I v případě druhého dotazníku sledujeme rovnoměrné zastoupení jednotlivých stupňů základních škol

Graf 11: Dosažená délka praxe respondentů

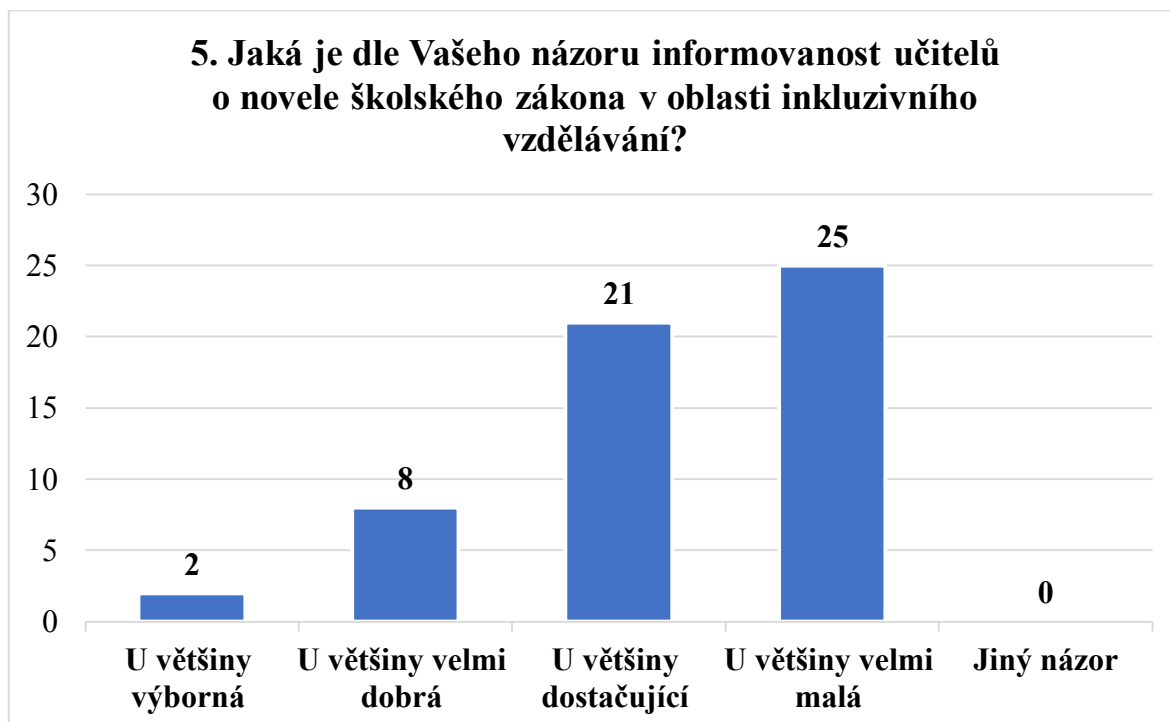


Tabulka 14: Dosažená délka praxe respondentů

Dosažená délka praxe: N = 56	Respondenti:	Podíl:
1 – 5 let	18	32,1 %
6 – 10 let	8	14,3 %
11 – 15 let	7	12,5 %
16 – 20 let	5	8,9 %
21 – 30 let	13	23,2 %
30 a více	5	8,9 %

Graf a tabulka uvádí dosaženou délku praxe respondentů. Dosažená délka praxe byla pro účely dotazníkového šetření rozdělena do 6 kategorií s tím, že kategorie 1 až 4 jsou odstupňovány po 5 letech. Pátá kategorie je odstupňována po 10 letech a poslední kategorie je již 30 let a více. V kategorii 1 – 5 let se nachází 32,1 % respondentů, v kategorii 6 – 10 let se nachází 14,3 % respondentů, v kategorii 11 – 15 let se nachází 12,5 % respondentů, v kategorii 16 – 20 let se nachází 8,9 % respondentů, v kategorii 21 – 30 let se nachází 23,2 % respondentů a v kategorii 30 let a více se nachází 8,9 % respondentů.

Graf 12: Informovanost učitelů o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání

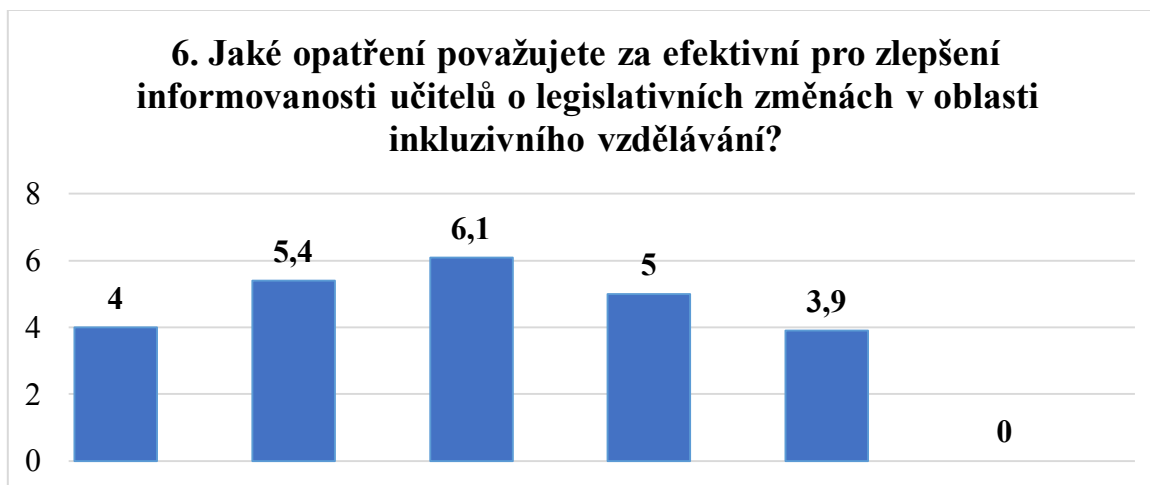


Tabulka 15: Informovanost učitelů o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání

<b>Možnosti odpovědí:</b> <b>N = 56</b>	<b>Respondenti:</b>	<b>Podíl:</b>
U většiny výborná	2	3,6 %
U většiny velmi dobrá	8	14,3 %
U většiny dostačující	21	37,5 %
U většiny velmi malá	25	44,6 %
Jiný názor	0	0 %

Graf a tabulka uvádí data týkající se názorů respondentů na míru informovanosti učitelů o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání. Pro účely dotazníku byla vymezena škála hodnotící informovanost učitelů s výběrem ze stupnice: výborná, velmi dobrá, dostačující a velmi malá. Stupeň výborná zvolilo 3,6 % respondentů, stupeň velmi dobrá 14,3 % respondentů, stupeň dostačující 37,5 % respondentů, stupeň velmi malá 44,6 % respondentů.

Graf 13: Opatření

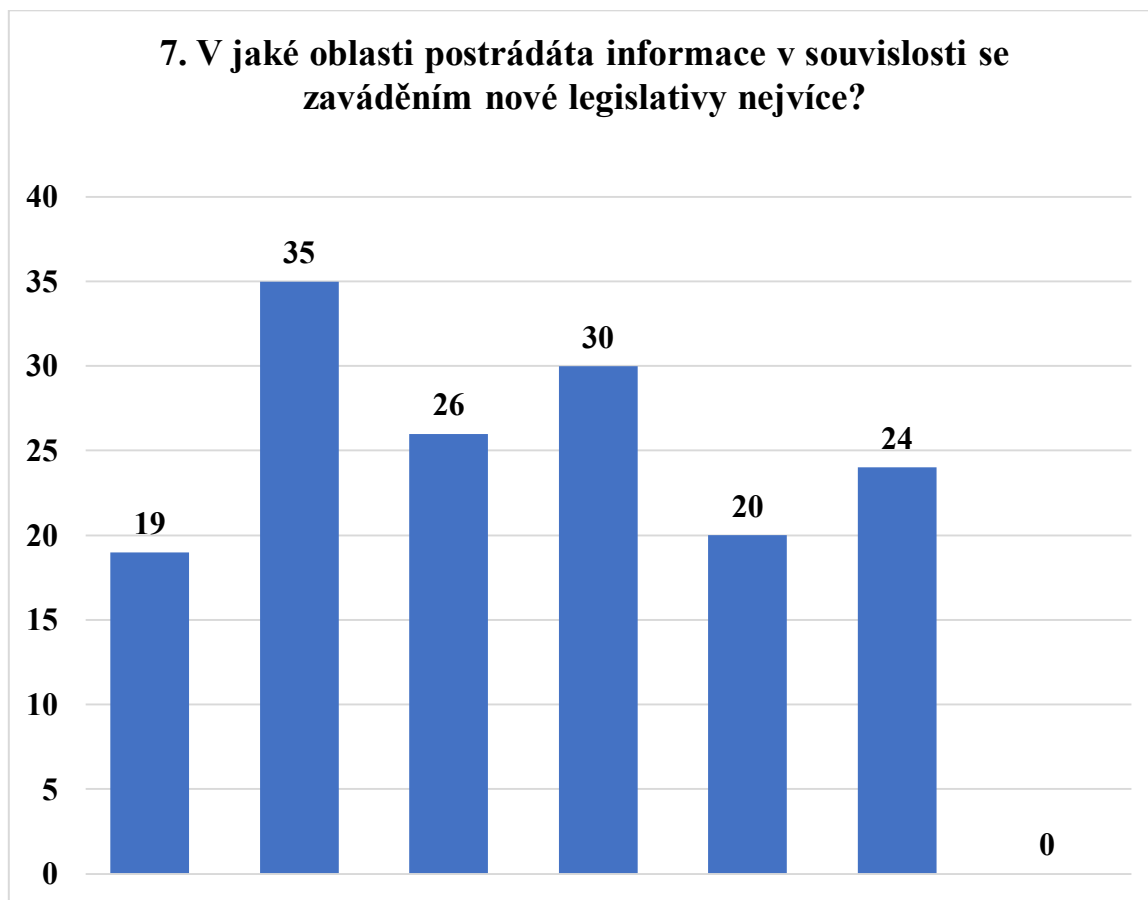


Tabulka 16: Opatření

<b>Možnosti odpovědí:</b> <b>N = 56</b>	<b>Důležitost:</b>
Informační kampaň MŠMT	4,0
Kurzy v rámci dalšího vzdělávání učitelů	5,4
Přítomnost odborníka, který je schopen dopad změn vysvětlit ve škole (školní speciální pedagog, školní psycholog)	6,1
Pravidelné informování od pracovníků školských poradenských zařízení (SPC, PPP)	5,0
Samostudium legislativních předpisů, odborné literatury a článků	3,9
Jiné – jaké:	0

Graf a tabulka uvádějí opatření, které považují učitelé základních škol jako efektivní pro zlepšení informovanosti o legislativních změnách v oblasti inkluzivního vzdělávání. Uvedené odpovědi byly řazeny respondenty vzestupně dle efektivnosti. Dle získaných dat je efektivnost opatření řazena následovně: přítomnost odborníka ve škole – školní speciální pedagog, školní psycholog (6,1), kurzy v rámci dalšího vzdělávání učitelů (5,4), pravidelné informování ze strany pracovníků školských poradenských zařízení (5,0), informační kampaň MŠMT (4,0), samostudium legislativních předpisů, odborné literatury a článků (3,9).

Graf 14: Oblasti, ve kterých respondenti postrádají informace



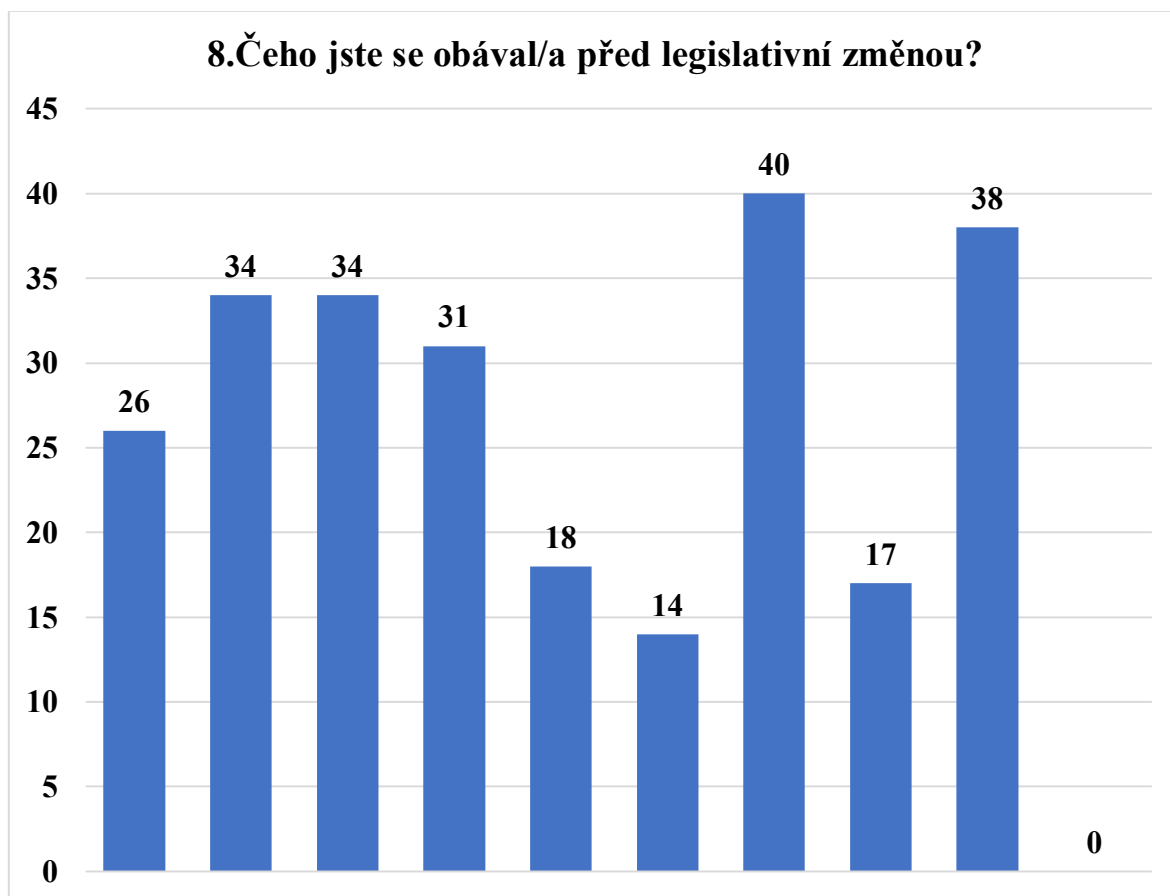
Tabulka 17: Oblasti, ve kterých respondenti postrádají informace

<b>Možnosti odpovědí:</b>	<b>Respondenti:</b>	<b>Podíl:</b>
<b>N = 56</b>		
Bližší informace o speciálních vzdělávacích potřebách žáka	19	33,9 %
Informace o způsobech aplikace doporučených podpůrných opatření	35	62,5 %
Informace o postupech před přiznáním podpůrných opatření (domluva s poradenským zařízením, zajištění informovaného souhlasu rodičů, atd.)	26	46,4 %
Informace o tom, kde podpůrná opatření doporučená poradenským zařízením shánět	30	53,6 %
Vykazování podpůrných opatření pro účely financování	20	35,7 %

Nové individuální vzdělávací plány a plány pedagogické podpory	24	42,9%
Jiné - jaké:	0	0 %

Graf a tabulka uvádí oblasti, ve kterých učitelé základních škol postrádají nejvíce informací se zavedením nové legislativy. Respondenti měli možnost označit více odpovědí. 33,9 % respondentů postrádá bližší informace o speciálních vzdělávacích potřebách žáka, 62,5 % (respondentů postrádají informace o způsobech aplikace doporučených podpůrných opatření, 46,4 % respondentů postrádá informace o postupech před přiznáním odpůrných opatření (domluva s poradenským zařízením, zajištění informovaného souhlasu rodičů, atd.), 53,6 % respondentů postrádá informace o tom, kde podpůrná opatření doporučená poradenským zařízením shánět, 35,7 % respondentů postrádá informace ve vykazování podpůrných opatření pro účely financování, 42,9 % postrádá informace o nových individuálně vzdělávacích plánech a plánů pedagogické podpory.

Graf 15: Výčet obav



Tabulka 18: Výčet obav

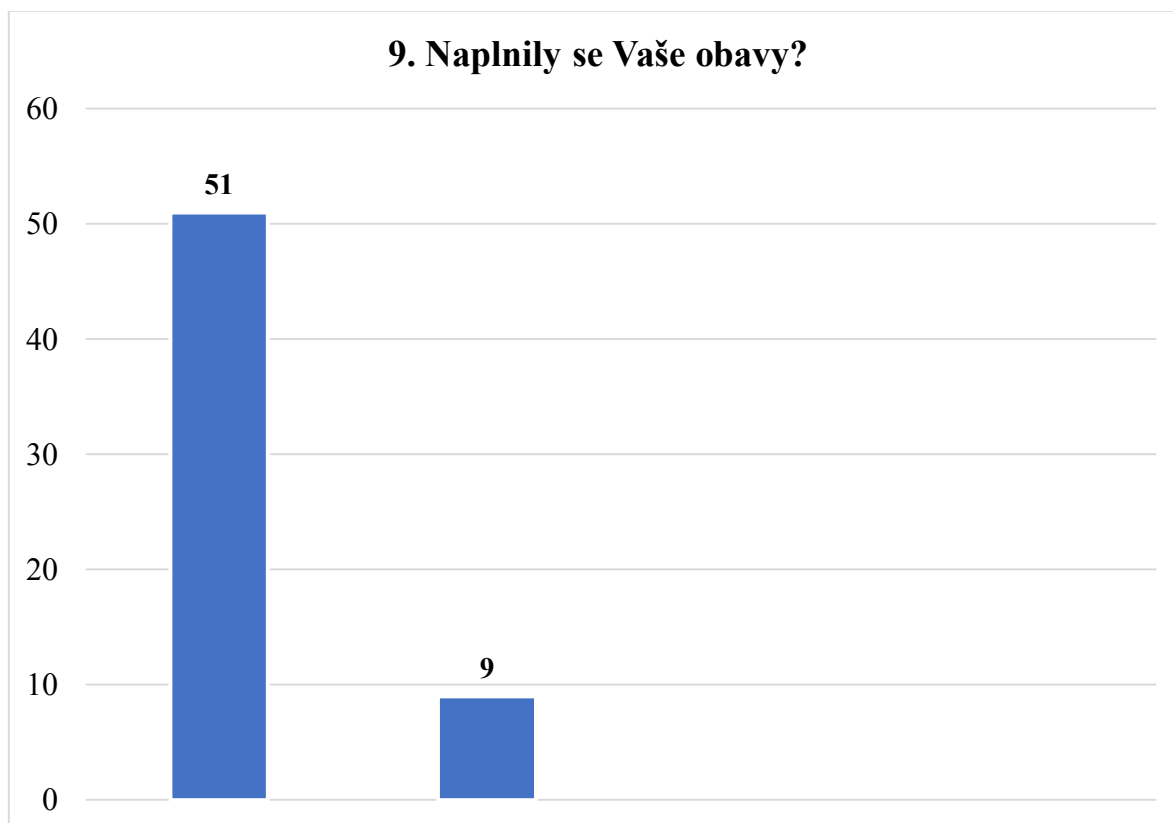
<b>Možnosti odpovědí: N = 56</b>	<b>Respondenti:</b>	<b>Podíl:</b>
Nedostatek informací	26	46,4 %
Nedostatek finančního zajištění	34	60,7 %
Nedostatek personálního zajištění	34	60,7 %
Nedostatek materiálně – technického zajištění (pomůcky, atd.)	31	55,4 %
Nedostatek potřebných kompetencí pro práci s dítětem se SVP	18	32,1 %
Nedostatečné spolupráce ze strany školských poradenských zařízení	14	25 %



Nedostatku času na individuální práci s dítětem se SVP	40	71,4 %
Nepřijetí dítěte se SVP kolektivem	17	30,4 %
Zvýšení byrokratické zátěže	38	67,9 %
Jiné obavy – jaké:	0	0 %

Graf a tabulka uvádí obavy učitelů základních škol před legislativní změnou. Respondenti měli možnost označit více odpovědí. 46,4 % respondentů uvedlo, že před legislativní změnou shledávalo obavy v nedostatku informací, 60,7 % respondentů shledávalo obavy v nedostatku finančního zajištění, 60,7 % respondentů shledávalo obavy v nedostatku personálního zajištění, 55,4 % respondentů shledávalo obavy v nedostatku materiálně – technického zajištění, 32,1 % respondentů shledávala obavy v nedostatku potřebných kompetencí pro práci s dítětem se SVP, 25% respondentů shledávalo obavy v nedostatečné spolupráci ze strany školských poradenských zařízení, 71,4 % respondentů shledávalo obavy v nedostatku času na individuální práci s dítětem se SVP, 30,4 % respondentů shledávalo obavy v nepřijetí dítěte se SVP kolektivem, 67,9 % shledávalo obavy ve zvýšené byrokratické zátěži,

Graf 16: Naplnění obav

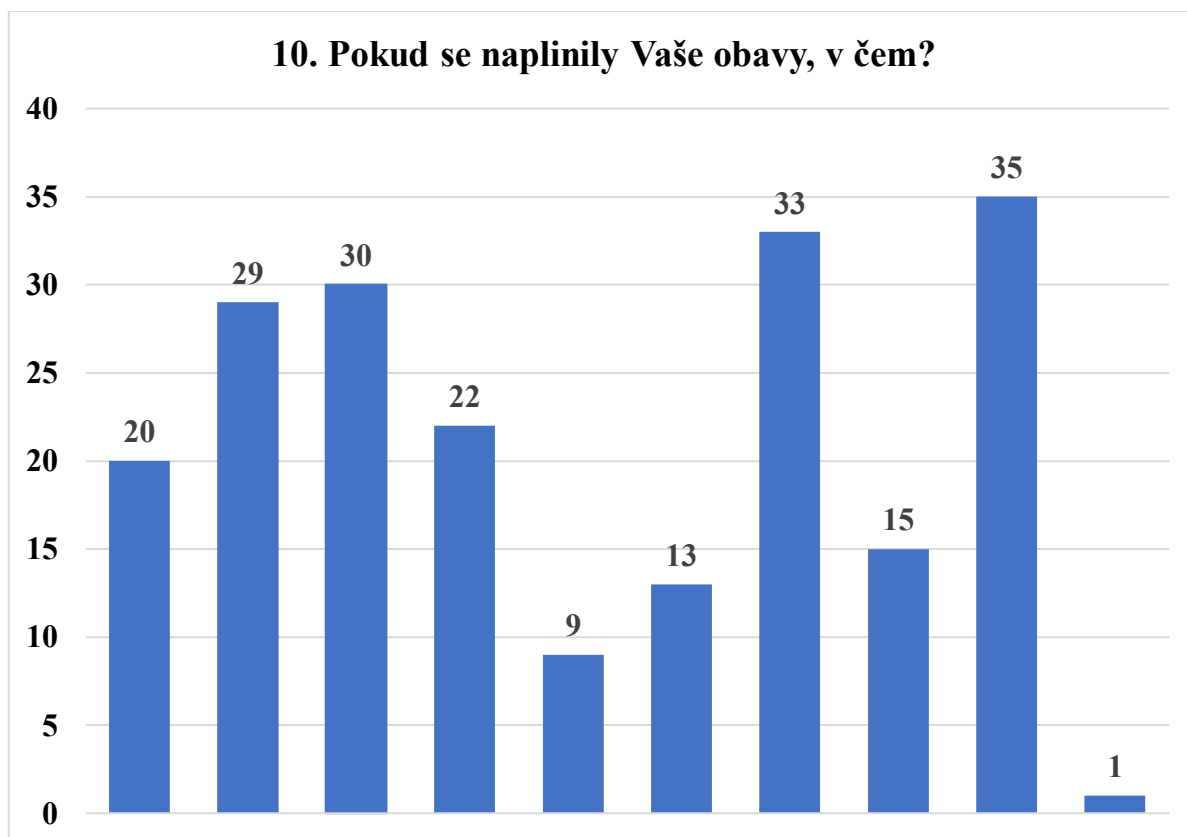


Tabulka 19: Naplnění obav

<b>Možnosti odpovědí:</b> <b>N = 56</b>	<b>Respondenti:</b>	<b>Podíl:</b>
Ano	51	91,1 %
Ne	5	8,9 %

Graf a tabulka uvádí naplnění obav učitelů základních škol spojené s legislativní změnou ve vzdělávání žáků se SVP. Na dotazníkové šetření odpovědělo: 91,1 % respondentům uvedlo, že se jejich obavy z připravovaných legislativní změn naplnily, 8,9% respondentům nikoliv.

Graf 17: Naplněné obavy



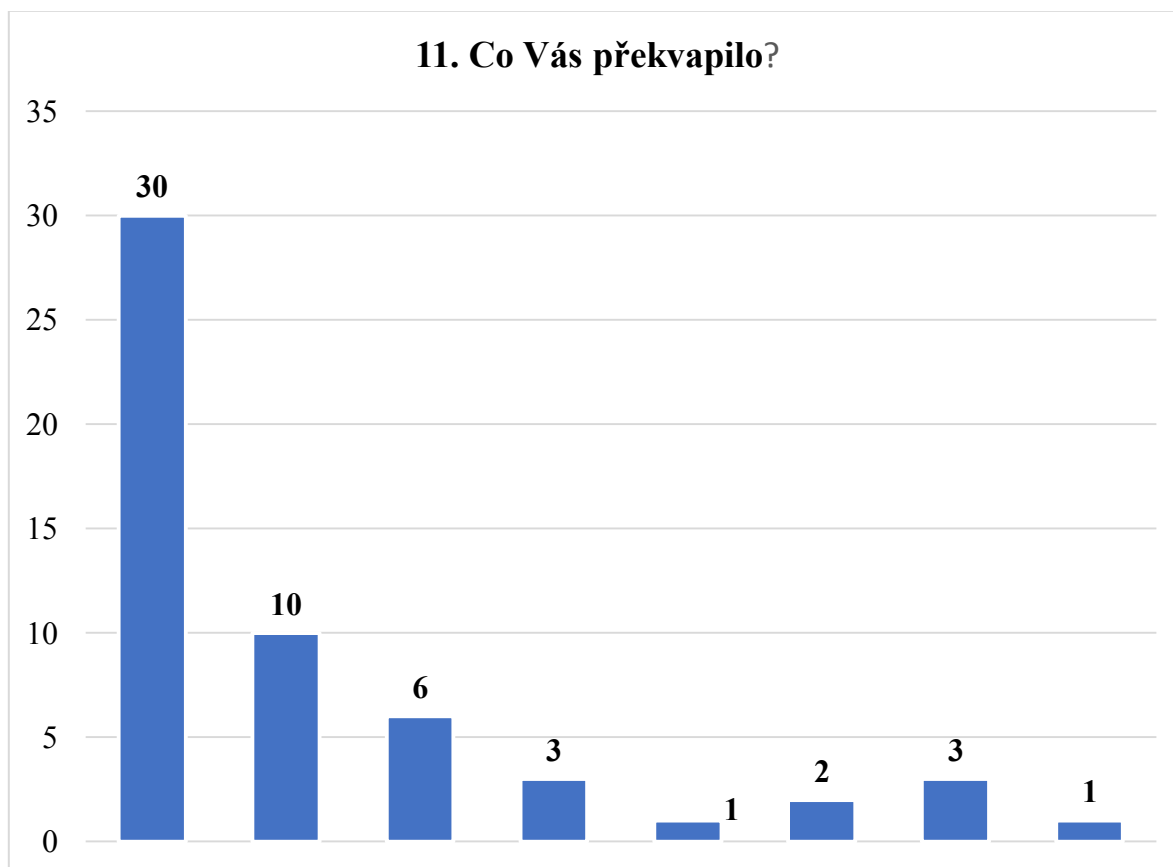
Tabulka 20: Naplněné obavy

<b>Možnosti odpovědí: N = 56</b>	<b>Respondenti:</b>	<b>Podíl:</b>
Nedostatek informací	20	35,7 %
Nedostatek finančního zajištění	29	51,8 %
Nedostatek personálního zajištění	30	53,6 %
Nedostatek materiálně – technického zajištění (pomůcky, atd.)	22	39,3 %
Nedostatek potřebných kompetencí pro práci s dítětem se SVP	9	16,1 %
Nedostatečné spolupráce ze strany školských poradenských zařízení	13	23,2 %
Nedostatek času na individuální práci s dítětem se SVP	33	58,9 %

Nepřijetí dítěte se SVP kolektivem	15	26,8 %
Zvýšení byrokratické zátěže	35	62,5 %
Jiné obavy – jaké:	1	1,8 %

Graf a tabulka uvádí naplněné obavy učitelů základních škol. Respondenti měli možnost označit více položek. U 35,7 % respondentů se naplnily obavy z nedostatku informací, u 51,8 % respondentů se naplnily obavy z nedostatku finančního zajištění, u 53,6 % respondentů se naplnily obavy z nedostatku personálního zajištění, u 39,3 % se naplnily obavy z nedostatku materiálně – technického zajištění, u 16,1 % respondentů se naplnily obavy z nedostatku potřebných kompetencí pro práci s dítětem se SVP, u 23,2 % se naplnily obavy z nedostatečné spolupráce ze strany školských poradenských zařízení, u 58,9 % respondentů se naplnily obavy z nedostatku času na individuální práci s dítětem se SVP, u 26,8 % se naplnily obavy z nepřijetí dítěte se SVP kolektivem, u 62,5 % se naplnily obavy ze zvýšené byrokratické zátěže, 1,8 % respondentů se uvádí jiné obavy. A to konkrétně: „pokud rodiče s žákem se SVP nepracují i doma dle pokynů podpůrných opatření, není to úplně efektivní.“

Graf 18: Co Vás překvapilo

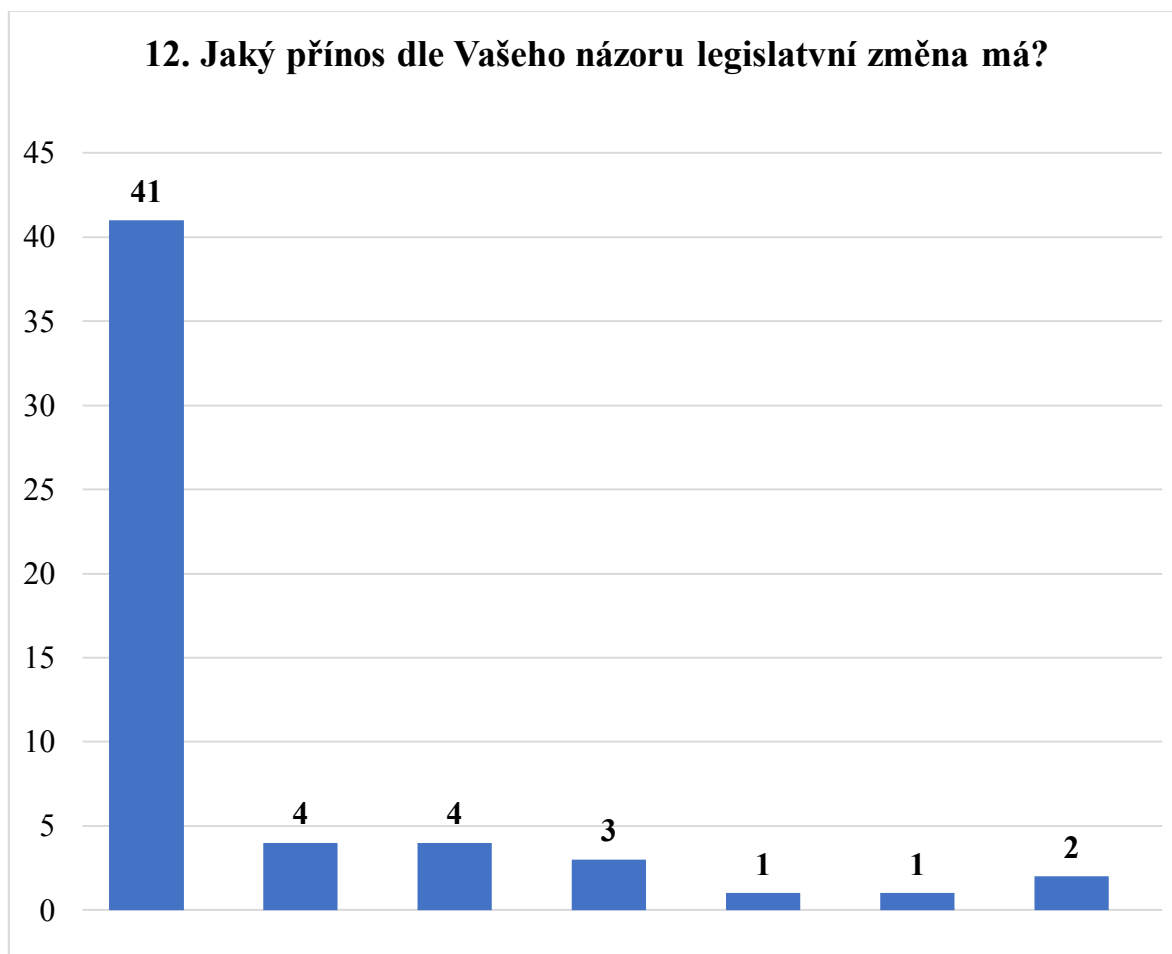


Tabulka 21: Co Vás překvapilo

<b>Možnosti odpovědí:</b> <b>N = 56</b>	<b>Respondenti:</b>	<b>Podíl:</b>
Nic	30	53,4 %
Nepřípravenost, nedostatek informací	10	17,9 %
Nedostatečné spolupráce ze strany školských poradenských zařízení	6	10,7 %
Nezáměr ze strany rodičů	3	5,4 %
Nedostatek finančních prostředků	1	1,8 %
Nedostatek personálního zajištění	1	1,8 %
Zvýšena byrokratická zátěž	3	5,4 %
Přijetí dítěte se SVP kolektivem	2	3,6 %

Graf a tabulka přibližují, co konkrétně učitelé základních škol v souvislosti s legislativní změnou překvapilo. Na základě analýzy jednotlivých výpovědí učitelů byly vytvořeny možnosti odpovědí, které plně korelují s jejich názory na legislativní změnu. Pro účely dotazníkového šetření bylo dle analýzy výpovědí stanoveno 8 možností odpovědí, odpovědi byly zařazovány do jednotlivých možností dle klíčových slov odpovědí respondentů. 53,4 % respondentů ve svých odpovědích uvádí, že ničím překvapeni nebyly. Naopak 17,9 % respondentů uvádí především nepřipravenost a nedostatek informací, 10,7 % respondentů uvádí nedostatečnou spolupráci ze strany školských poradenských zařízení, 5,4 % respondenti uvádějí nezáměr ze strany rodičů, 1,8 % respondent uvádí nedostatek finančních prostředků, 1,8 % respondent uvádí nedostatek personálního zajištění, 5,4 % respondentů uvádí zvýšenou byrokratickou zátěž a pouze 3,6 % respondentů uvádí přijetí dítěte se SVP kolektivem.

Graf 19: Přínos



Tabulka 22: Přínos

<b>Možnosti odpovědí: N = 56</b>	<b>Respondenti:</b>	<b>Podíl:</b>
Žádný	41	73,2 %
Přijetí dítěte se SVP kolektivem	4	7,1 %
Dostatek finančních prostředků	4	7,1 %
Vymezená práce s dítětem se SVP	3	5,3 %
Legislativní změna, je dobrý krok kupředu	1	1,8 %
Zpřísnění v udělování diagnózy	1	1,8 %
Variabilita výukových metod	2	3,6 %

Graf a tabulka uvádí, jaký přínos dle oslovených učitelů legislativní změna má. Na základě analýzy jednotlivých výpovědí učitelů byly vytvořeny možnosti odpovědí, které plně korelují s jejich názory na legislativní změnu. Pro účely dotazníkového šetření bylo dle analýzy výpovědí stanoveno 7 možností odpovědí, odpovědi byly zařazovány do jednotlivých možností dle klíčových slov odpovědí respondentů. 73,2 % respondentů neshledávají v nové legislativní změně žádný přínos, 7,1 % respondenty uvádí přijetí dítěte se SVP kolektivem, 7,1 % respondentů uvádí dostatek finančních prostředků, 5,3 % uvádí vymezenou práci s dítětem se SVP, 1,8 % uvádí zpřísnění v udělování diagnóz, 3,6 % respondenti uvádí variabilitu výukových metod, pouze 1,8 % respondent shledává legislativní změnu, jako krok kupředu.

Níže uvádím vybrané odpovědi respondentů, dle kterých legislativní změna nemá žádný přínos.

*„Žádný, máme zkušenosti s dětmi s LMR už přes 10 let a na 2. stupni nefungovala a nefunguje.“*

*„Ve velkém počtu dětí – žádný.“*

*„Žádný, je to nesmysl.“*

*„Žádný, je to další byrokratický krok MŠMT.“*

*„Nemá žádný přínos – pro nikoho. Postižené děti jsou v roli pokusných králíků, škody, které na nich neškolený pedagog (byť v dobré víře a upřímné snaze pomoci) napáchá, jsou nevratné.“*

*„Nemá přínos, je to velká zátěž na všechny strany, nejvíce uškodí samotným integrovaným žákům.“*

*„Přínos nulový, zatím nic pozitivního nevidím.“*

*„Pro praxi žádný.“*

*„Žádný. Jediným přínosem je to, že se ČR může tvářit, že u nás funguje inkluze, že se zabránilo „rasistickému“ dávání romských dětí do praktických škol (které v podstatě dle novely již neexistují).“*

Naopak respondent, který vnímá přínos legislativní změny jako krok v před, uvádí následující: *„Pro, co tu poměrně dlouho funguje, někdo konečně sepsal na papír.“*



### 7.3. Analýza rozhovorů

Výzkumné šetření je zaměřené na názory a postoje učitelů základních škol k legislativní změně v oblasti podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako výzkumnou metodou byl zvolen polostrukturovaný rozhovor viz kapitola číslo 6. Jednotlivé rozhovory byly nahrávány na diktafon, pak přepisovány a následně kódovány. V rámci otevřeného kódování byly označeny opakující se jevy, kolem těchto jevů byly seskupeny pojmy, které s jevem souvisely, následně byly vytvořeny jednotlivé kategorie. Úplné znění jednotlivých rozhovorů je uvedeno v příloze diplomové práce.

#### Respondent č. 1

Jedná se o šestadvacetiletou učitelku druhého stupně základní školy, která má dvouletou praxi. Respondentka hodnotí inkluzivní vzdělávání následovně. *„Inkluzi tak nějak beru jako model vzdělávání, který by mohl tak nějak fungovat. Ale pouze za určitých podmínek a v určité míře. Určitě by to také bylo o něčem jiném, kdybychom na tento trend byli připravováni již při studiu na vysoké škole.“*

Informovanost v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami respondentka hodnotí jako dostačující. Obavy shledává v: *„v nedostatku finančních prostředků, v nedostatku asistentů pedagoga, dále je málo času na možnost nějaké individuální práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro mě je to hrozně těžké celkově, protože mám praxi dva roky a musím říct, že absolutně nejsem připravená na vzdělávání žáků se SVP. Pokud se jedná o žáky se specifickými poruchami učení, tak to ano. Obavy mám spíš ze vzdělávání žáků s mentálním postižením a autismem. Nyní mám ve třídě chlapce s Aspergerovým syndromem. Snažím se tedy načíst odbornou literaturu.“*

Přínos novely školského zákona shledává v: *„v možnosti využívat různé výukové metody, tím se odpoutat pouze od tradičních výukových metod. V tom shledávám takovou volnost. A pak to určitě je to, že se děti naučí akceptovat a respektovat druhé.“*

Dle ústního sdělení má respondentka zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně s chlapcem s Aspergerovým syndromem. *„Chlapce učím prvním rokem, máme jasně nastavená pravidla, které respektuji jako učitel, respektuje je on jako žák a také spolužáci. Taky jsem si podrobně pročetla doporučení školského poradenského zařízení a snažím se dle něj pracovat. Za mě osobně je to bez problému, musím se ale přiznat, že někdy je to náročné.“*

## Respondent č. 2

Jedná se o dvaatřicetiletou učitelku prvního stupně základní školy, která má osmnáctiletou praxi. Respondentka hodnotí inkluzivní vzdělávání následovně. *„Myšlenka je to dobrá, ale stále nám ještě k plné a efektivní realizaci této myšlenky chybí dostatek finančního prostředků a personálu, zejména pak asistentů pedagoga. Asistenta pedagoga hledáme snad každý měsíc, bohužel zájem o tuto pozici je velice malý. Pak také ještě záleží, o jak postižené dítě, žáka se jedná. Úplně si nedovedu představit žáka s mentálním postižením nebo žáka s kombinovaným postižením.“*

Informovanost v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami hodnotí jako dostačující. Obavy shledává v: *„především v nedostatku personálního zajištění, zejména kvalifikovaných asistentů pedagoga. Pak je to výše zmiňované nepřijetí žáka se SVP kolektivem, bohužel jsme ve škole již zaznamenali počínající šikanu. Mrzí mě, že nemám dostatek času na práci s dítětem se SVP a samozřejmě také nedostatek kompetencí, i když jistou praxi už mám.“*

Přínos novely školského zákona shledává v: *„v takovém vzájemném pochopení a respektu mezi žáky. Pak také možnost práce s heterogenním kolektivem v pravém slova smyslu.“*

Dle ústního sdělení má respondentka zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně s: *„s žáky s tělesným postižením, zrakovým, sluchovým a s vadami řeči. Jedná se však o lehké vady. Nemám však zkušenosti s žáky s mentálním postižením a autismem. Nyní mám informace od pana ředitele, že by měl být v září přijat žák s autismem. Z diagnózy autismus mám obavy, proto bych ráda realizovala setkání se zákonným zástupcem žáka.“*

## Respondent č. 3

Jedná se o šestapadesátiletého učitele druhého stupně základní školy, který má dvaatřicetiletou praxi. Respondent hodnotí inkluzivní vzdělávání následovně. *„Můj postoj je bohužel negativní. Myšlenka je to dobrá, ale v současné době absolutně nerealizovatelná. Je to na úkor prakticky všech dětí, protože buď budou zanedbávány normální a nadaný děti nebo naopak pomalejší děti. To si dovoluji říct z toho důvodu, protože mám již dlouhou praxi a také z toho důvodu, protože moje žena působí na speciální škole. Taky postrádám dostatek informací. Nebo jinak, informace máme, ale jsou velice nejednoznačné.“*

Informovanost v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami hodnotí jako velmi malou. Obavy respondent popisuje následovně. *„Jak už jsem říkal nedostatek jednoznačných informací, zvýšená byrokratická zátěž, pak také nedostatek financí a markantní nedostatek personálního zajištění. Bohužel pak také to, že naše škola je jedna velká bariéra pro případně žáky s tělesným nebo zrakovým postižením.“*

Přínos novely školského zákona shledává v: *„přínosem vidím to, že by nyní mělo dojít k jasné vymezené práci s dítětem se SVP. Pak určitě vzájemný respekt žáků, což je pro budoucnost velice důležité. Nebudou potom v normálním životě tolik překvapení.“*

Dle ústního sdělení má respondent minimální zkušenost s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

#### **Respondent č. 4**

Jedná se o třiatřicetiletou učitelku prvního stupně základní školy, která má devítiletou praxi. Respondentka hodnotí inkluzivní vzdělávání následovně. *„S myšlenkou inkluze do jisté míry souhlasím. Líbí se mi, že se žáci naučí žít v heterogenním kolektivu a tuto zkušenost mohou uplatnit i v běžném životě. Na druhou stranu si myslím, že jsou děti, žáci s typem postižení, pro které inkluzivní vzdělání úplně není. Je to však věc názorů. Ráda bych absolvovala studium speciální pedagogiky. Je tedy možné, že se poté můj názor změní.“*

Informovanost v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami hodnotí jako dostačující. *„Netvrdím, že máme veškeré informace, ale není to zase tak, že bychom jako učitelé byli absolutně neinformovaní.“* Obavy shledává v: *„zejména nedostatek finančních prostředků a nedostatek kvalifikovaných asistentů pedagoga. Podle mého názoru za finanční ohodnocení jde dělat asistenta pedagoga pouze srdcař. Pak určitě také nepřijetí žáka se SVP kolektivem, ale i některými kolegy.“*

Přínos novely školského zákona hodnotí respondentka následovně. *„Přínosem vidím to, že je vytvořeno takové prostředí, které je co nejvíce podobné běžnému životu.“*

Dle ústního sdělení má respondentka zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle výpovědi učitelky má tuto zkušenost každý, avšak v jiném měřítku.

### **Kategorie 1: hodnocení informovanosti**

Tři ze čtyř respondentů hodnotí informovanost o novele školského zákona jako dostačující. Pouze jeden respondent hodnotí informovanost o novele školského zákona jako velmi malou.

### **Kategorie 2: popis obav a připomínek**

Respondenti shodně popisují obavy z nedostatku finančního a personálního zajištění, kdy se především jedná o nedostatek asistentů pedagoga. Dále tři ze čtyř respondentů shodně uvádějí obavy z nedostatku času na individuální práci s žákem se SVP a také nedostatek kompetencí pro vzdělávání žáků se SVP. Jeden ze čtyř respondentů uvádí, že pro nedostatek kompetencí pro vzdělávání žáků se SVP si podal přihlášku na vysokou školu, konkrétně se jedná o studium speciální pedagogiky. Jako připomínky ze strany učitelů zaznívají především zvýšená byrokratická zátěž, bariérové prostředí škol a nedostatek spolupráce se školským poradenským zařízením, které je v aktuální chvíli přetížené.

### **Kategorie 3: popis přínosu**

Jako přínos novely školského zákona ve vzdělávání žáků se SVP tři ze čtyř respondentů hodnotí empatii, vzájemný respekt a akceptaci. Dále je pozitivně hodnocena heterogenita kolektivu, vymezení konkrétní práce s žákem se SVP a také variabilita výukových metod.

## **7.4. Diskuze k výsledkům**

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách je v současné době velice diskutovaným tématem. Výzkumné šetření je tedy zaměřeno na názory a postoje učitelů základních škol k legislativním změnám přijatým v oblasti podpory ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím dotazníků a rozhovorů. V rámci výzkumu byly vymezeny tři výzkumné otázky, jejichž zodpovězení se věnujeme v následujících odstavcích.

### **7.4.1. Výzkumná otázka č. 1**

První výzkumná otázka diplomové práce zjišťuje, jak učitelé základních škol z okresu Trutnov hodnotí svou informovanost o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání. Pro účely dotazníku byla vymezena škála hodnotící informovanost učitelů s výběrem ze stupnice.

Respondenti v dotazníkovém šetření před legislativní změnou hodnotí informovanost o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání následovně. Stupeň výborná zvolilo 3,1 % respondentů, stupeň velmi dobrá zvolilo 12,3 % respondentů, stupeň dostačující zvolilo 40 % respondentů, stupeň velmi malá zvolilo 44,6 % respondentů.

Tabulka 23: Informovanost učitelů před legislativní změnou

<b>Možnosti odpovědí:</b>	<b>Respondenti:</b>	<b>Podíl:</b>
N = 65		
U většiny výborná	2	3,1 %
U většiny velmi dobrá	8	12,3 %
U většiny dostačující	26	40,0 %
U většiny velmi malá	29	44,6 %

Respondenti v dotazníkovém šetření po legislativní změně hodnotí informovanost o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání následovně. Stupeň výborná zvolilo 3,6 % respondentů, stupeň velmi dobrá zvolilo 14,3 % respondentů, stupeň dostačující zvolilo 37,5 % respondentů, stupeň velmi malá zvolilo 44,6 % respondentů.

Tabulka 24: Informovanost učitelů po legislativní změně

<b>Možnosti odpovědí:</b>	<b>Respondenti:</b>	<b>Podíl:</b>
N = 56		
U většiny výborná	2	3,6 %
U většiny velmi dobrá	8	14,3 %
U většiny dostačující	21	37,5 %
U většiny velmi malá	25	44,6 %

V rozhovorech hodnotí učitelé základních škol z okresu Trutnov informovanost o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání následovně. Tři ze čtyř respondentů hodnotí informovanost o novele školského zákona jako dostačující. Pouze jeden respondent hodnotí informovanost o novele školského zákona jako velmi malou.

Z uvedených údajů shledáváme téměř vyrovnaný počet respondentů, kteří hodnotí informovanost ve stupni dostačující a ve stupni velmi malá. Výsledky získané prostřednictvím rozhovorů plně korelují s odpověďmi, které byly získány prostřednictvím dotazníků.

#### 7.4.2. Výzkumná otázka č. 2

Druhá výzkumná otázka diplomové práce zjišťuje, jaké obavy a připomínky mají učitelé základních škol z okresu Trutnov ke změnám ve vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Respondenti v dotazníkovém šetření před novelou školského zákona uváděli své obavy a připomínky v následujících odpovědích. Jednotlivé odpovědi byly získávány formou otevřených otázek. Na základě analýzy jednotlivých výpovědí učitelů byly vytvořeny možnosti odpovědí, které plně korelují s jejich názory na legislativní změnu. Dle analýzy výpovědí bylo stanoveno 11 možností odpovědí. Jednotlivé odpovědi respondentů byly zařazovány do jednotlivých možností odpovědí dle klíčových slov (například: finance, asistent pedagoga, pomůcky, nedostatek znalostí a kompetencí učitele, nedostatek času na žáka se SVP a na žáky nadané, nepřijetí dítěte – šikana, syndrom vyhoření, byrokratická zátěž, případně více výše uvedených klíčových slov). Respondenti v dotazníkovém šetření uváděli následující: 13,9 % respondentů uvádělo své obavy z nedostatku personálního zajištění, 9,2 % uvádělo své obavy z nedostatku času na individuální práci s dítětem se SVP, 7,7 % respondentů uvádělo své obavy z nedostatku finančního zajištění a shodné procentuální zastoupení respondentů uvádělo své obavy z nepřijetí dítěte se SVP kolektivem a z nedostatku potřebných kompetencí pro práci s dítětem se SVP, 6,2 % respondentů uvádělo své obavy ze zvýšené byrokratické zátěže, 4,6 % respondentů uvádělo své obavy z nedostatku času na běžné žáky, 3,1 % respondentů uvádělo, že žádné obavy nemají, 1,5 % respondentů uvádělo své obavy z nedostatku času na běžné žáky a shodné procentuální zastoupení respondentů uvádělo své obavy z nedostatku materiálně – technického zajištění.

Tabulka 25: Obavy před novelou školského zákona v oblasti podpory žáků se SVP

<b>Možnosti N = 65</b>	<b>odpovědí:</b>	<b>Respondenti:</b>	<b>Podíl:</b>
Více uvedených odpovědí		24	36,9 %

Nedostatku personálního zajištění	9	13,9 %
Nedostatku času na individuální práci s dítětem se SVP	6	9,2 %
Nedostatku finančního zajištění	5	7,7 %
Nepřijetí dítěte se SVP kolektivem	5	7,7 %
Nedostatku potřebných kompetencí pro práci s dítětem se SVP	5	7,7 %
Zvýšení byrokratické zátěže	4	6,2 %
Nedostatku času na běžné žáky	3	4,6 %
Žádné obavy nemám	2	3,1 %
Nedostatku materiálně – technického zajištění (pomůcky, atd.)	1	1,5 %
Vyhoření pedagogů	1	1,5 %

Odpovědi respondentů po legislativní změně byly získávány formou uzavřených otázek. Jednotlivé odpovědi byly vytvořeny na základě analýzy odpovědí z dotazníkového šetření před legislativní změnou. Respondenti v dotazníkovém šetření po novele školského zákona uvádějí své obavy v následujících odpovědích. 62,5 % respondentů uvádí obavy ze zvýšené byrokratické zátěže, 58,9 % respondentů uvádí obavy v nedostatku času na individuální práci s dítětem se SVP, 53,6 % respondentů uvádí obavy v nedostatku personálního zajištění, 51,8 % respondentů uvádí obavy v nedostatku finančního zajištění, 39,3 % respondentů uvádí obavy v nedostatku materiálně – technického zajištění, 35,7 % respondentů uvádí obavy v nedostatku informací, 26,8 % respondentů uvádí obavy v nepřijetí dítěte se SVP kolektivem, 23,2 % uvádí obavy v nedostatečné spolupráce ze strany školských poradenských zařízení, 16,1 % respondentů uvádí obavy v nedostatku potřebných kompetencí pro práci s dítětem se SVP a 1,8 % respondentů uvádí jiné obavy a připomínky. A to konkrétně: „pokud rodiče s žákem se SVP nepracují i doma dle pokynů podpůrných opatření, není to úplně efektivní.“

Tabulka 26: Obavy a připomínky po novele školského zákona v oblasti podpory žáků se SVP

<b>Možnosti odpovědí: N = 56</b>	<b>Respondenti:</b>	<b>Podíl:</b>
Zvýšení byrokratické zátěže	35	62,5 %
Nedostatku času na individuální práci s dítětem se SVP	33	58,9 %
Nedostatku personálního zajištění	30	53,6 %
Nedostatku finančního zajištění	29	51,8 %
Nedostatku materiálně – technického zajištění (pomůcky, atd.)	22	39,3 %
Nedostatku informací	20	35,7 %
Nepřijetí dítěte se SVP kolektivem	15	26,8 %
Nedostatečné spolupráce ze strany školských poradenských zařízení	13	23,2 %
Nedostatku potřebných kompetencí pro práci s dítětem se SVP	9	16,1 %
Jiné obavy – jaké:	1	1,8 %

V rozhovorech učitelé základních škol z okresu Trutnov shodně popisují obavy z nedostatku finančního a personálního zajištění, kdy se především jedná o nedostatek asistentů pedagoga. Dále tři ze čtyř respondentů shodně uvádějí obavy z nedostatku času na individuální práci s žákem se SVP a také nedostatek kompetencí pro vzdělávání žáků se SVP. Jeden ze čtyř respondentů uvádí, že pro nedostatek kompetencí pro vzdělávání žáků se SVP si podal přihlášku na vysokou školu, konkrétně se jedná o studium speciální pedagogiky. Jako připomínky ze strany učitelů zaznívá především zvýšená byrokratická zátěž, bariérové prostředí škol a nedostatek spolupráce se školským poradenským zařízením, které je v aktuální chvíli přetíženo.



Z uvedených odpovědí vyplývá, že největší obavy mají učitelé základních škol z okresu Trutnov z nedostatku finančního a personálního zajištění, z nedostatku času na individuální práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami a ze zvýšené byrokratické zátěže. Téže obavy zmiňují učitelé základních škol v uskutečněných rozhovorech.

#### 7.4.3. Výzkumná otázka č. 3

Třetí výzkumná otázka diplomové práce zjišťuje, jaký je názor pedagogů základních škol z okresu Trutnov na přínos legislativních změn v oblasti podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Respondenti v dotazníkovém šetření před novelou školského zákona uváděli přínos legislativních změn v následujících odpovědích. Jednotlivé odpovědi byly získávány formou otevřených otázek. Na základě analýzy jednotlivých výpovědí učitelů byly vytvořeny možnosti odpovědí, které plně korelují s jejich názory na legislativní změnu. Dle analýzy výpovědí bylo stanoveno 7 možností odpovědí. Jednotlivé odpovědi respondentů byly zařazovány do jednotlivých možností odpovědí dle klíčových slov (například: žádný, nic, přijetí žáka kolektivem, dostatek financí, variabilita výukových metod, více spolupráce s PPP, SPC, krok vpřed). 61,5 % respondentů v připravované legislativní změně neshledávalo žádný přínos, 26,2 % respondentů shledávalo jako přínos přijetí dítěte se SVP kolektivem, 4,6 % respondentů shledávalo jako přínos dostatek finančních prostředků, 3,1 % respondentů shledávalo přínos ve spolupráci se školským poradenským zařízením, 1,5 % respondentů shledávalo jako přínos zpřísnění v udělování diagnóz, 1,5 % respondentů shledávalo přínos ve variabilitě výukových metod a dle 1,5 % respondentů je legislativní změna správný krok kupředu.

Tabulka 27: Přínos novely školského zákona v oblasti podpory žáků se SVP – hodnocení před novelou

<b>Možnosti odpovědí: N = 65</b>	<b>Respondenti:</b>	<b>Podíl:</b>
Žádný	40	61,5 %
Přijetí dítěte se SVP kolektivem	17	26,2 %
Dostatek finančních prostředků	3	4,6 %

Spolupráce se školským poradenským zařízením (PPP, SPC)	2	3,1 %
Legislativní změna, je správný krok kupředu	1	1,5 %
Zpřísnění v udělování diagnózy	1	1,5 %
Variabilita výukových metod	1	1,5 %

Respondenti v dotazníkovém šetření po novele školského zákona uvádějí přínos legislativní změny v následujících odpovědích. Jednotlivé odpovědi byly získávány formou otevřených otázek. Na základě analýzy jednotlivých výpovědí učitelů byly vytvořeny možnosti odpovědí, které plně korelují s jejich názory na legislativní změnu. Dle analýzy výpovědí bylo stanoveno 7 možností odpovědí. Jednotlivé odpovědi respondentů byly zařazovány do jednotlivých možností odpovědí dle klíčových slov (například: žádný, nic, přijetí žáka kolektivem, dostatek financí, variabilita výukových metod, jasně vymezená práce s dítětem se SVP, krok vpřed). 73,2 % respondentů neshledávají v nové legislativní změně žádný přínos, 7,1 % respondentů uvádí jako přínos přijetí dítěte se SVP kolektivem, 7,1 % respondentů uvádí jako přínos dostatek finančních prostředků, 5,3 % respondentů uvádí jako přínos vymezenou práci s dítětem se SVP, 1,8 % respondentů uvádí jako přínos zpřísnění v udělování diagnóz, 3,6 % respondentů uvádí jako přínos variabilitu výukových metod, pouze 1,8 % respondentů shledává legislativní změnu, jako krok kupředu.

Tabulka 28: Přínos novely školského zákona v oblasti podpory žáků se SVP – hodnocení po novele

<b>Možnosti odpovědí:</b> <b>N = 56</b>	<b>Respondenti:</b>	<b>Podíl:</b>
Žádný	41	73,2 %
Přijetí dítěte se SVP kolektivem	4	7,1 %
Dostatek finančních prostředků	4	7,1 %
Vymezená práce s dítětem se SVP	3	5,3 %
Variabilita výukových metod	2	3,6 %
Legislativní změna, je dobrý krok kupředu	1	1,8 %

Zpřísnění v udělování diagnózy	1	1,8 %
--------------------------------	---	-------

V rozhovorech učitelé základních škol z okresu Trutnov uvádějí přínos novely školského zákona ve vzdělávání žáků se SVP následovně. Tři ze čtyř respondentů hodnotí jako přínos empatii, vzájemný respekt a akceptaci. Dále je také pozitivně hodnocena heterogenita kolektivu, vymezení konkrétní práce s žákem se SVP a variabilita výukových metod.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že jsou odpovědi učitelů týkající se přínosu legislativních změn ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami velice negativní. Z uvedených dat je zřejmé, že na legislativní změny ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami hledí učitelé ZŠ z okresu Trutnov spíše skepticky, tudíž si více připouštějí negativní důsledky legislativní změny a už nepocítují pozitiva, která legislativní změna má. Naopak v uskutečněných rozhovorech již nezaznamenáváme negativní odpovědi týkající se přínosu novely školského zákona ve vzdělávání žáků se SVP.

### 7.5. Doporučení pro praxi

Na základě výsledků šetření bych v této podkapitole ráda uvedla náměty, které reagují na hodnocení informovanosti učitelů základních škol v okrese Trutnov a dále také na obavy a připomínky učitelů v souvislosti s legislativní změnou v oblasti vzdělávání žáků se SVP.

Dle získaných výsledků je patrné, že stále existuje významný prostor pro zlepšení informovanosti pedagogů, pro jejich podporu a zvýšení kompetencí v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro zvýšení informovanosti a podpory učitelů se jako vhodné opatření jeví: (inkluze.upol, 2015)

- umožnit učitelům základních škol v okrese Trutnov další vzdělávání, které by prohloubilo dosavadní informace o vzdělávání žáků se SVP
- připravit specificky koncipované kurzy, semináře, workshopy
- zajistit odborné stáže
- nadále podporovat působení asistentů pedagoga
- zajistit personální zabezpečení školy erudovanými odborníky ve smyslu speciálních pedagogů a psychologů
- zajistit efektivní spolupráci se školským podpůrným zařízením
- zajistit efektivní spolupráci se zákonným zástupcem žáka

- detailně a prakticky předvádět a vysvětlovat změny v novele školského zákona
- distribuovat informační a didaktické materiály
- distribuovat webové stránky například ([www.ferovaskola.cz](http://www.ferovaskola.cz), [www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz))
- zprostředkovat kontakt s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- zprostředkovat kontakt s dalšími pedagogy, vzájemné předávání informací a zkušeností
- seznámit učitele se speciálními učebnicemi, pomůckami či metodami výuky, které jsou vhodné pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- eliminovat obavy a připomínky, které učitelé mají
- cíleně působit na postupnou změnu postojů

## 8. Závěr

V předkládané diplomové práci jsme se zabývali postoji učitelů základních škol z okresu Trutnov k legislativní změně ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem práce bylo objasnit, jaké postoje zaujímají učitelé základních škol z okresu Trutnov.

Ve výzkumném šetření byl použit námi vytvořený dotazník. Pro získání hlubšího pohledu byly uskutečněny rozhovory se čtyřmi učiteli. Výpovědi učitelů z rozhovorů z větší části korespondují s výsledky z kvantitativní části. Vybranými výzkumnými nástroji jsme zjistili, jaké jsou postoje trutnovských učitelů vůči vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a tím jsme naplnili cíl diplomové práce.

V šetření se prokázalo, že mezi dotazovanými je více negativně smýšlejících učitelů než těch, kteří mají kladný postoj vůči inkluzivnímu vzdělávání. Ideje inkluzivního vzdělávání jistá část učitelů akceptuje, ale v současných podmínkách si je stále nedokáže představit. Výzkum ukazuje na významný prostor pro zlepšení informovanosti pedagogů, pro jejich podporu a zvýšení kompetencí v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle názorů učitelů nejsou školy připraveny po stránce finanční a personální. Další obavy shledávají v nedostatku času na individuální práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a necítí se být plně kompetentní pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nedůvěřivý postoj učitelů je především v zařazování žáků s jednotlivými druhy postižení, kdy jsou nejčastěji zmiňováni žáci s lehkým mentálním postižením a žáky s poruchou autistického spektra.

Domníváme se, že každá výrazná změna přináší jisté obavy a připomínky. Uskutečněné změny musí být postupné a pozvolné. Další podmínkou je připravenost škol a to zejména současných učitelů, ale i budoucích učitelů, pak také rodičů a samotných žáků. Pro zvýšení informovanosti a podpory učitelů jsme navrhli jisté doporučení pro praxi.

## 9. Seznam použitých informačních zdrojů

- 1) BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
- 2) BLAŽEK, Bohuslav. *Světy postižených*. Avicenum, 1988.
- 3) BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-x.
- 4) ČERMÁK, Michal. *Projevy a formy diskriminace osob se zdravotním postižením*. Praha: Národní rada osob se zdravotním postižením ČR, 2012. ISBN 978-80-87181-08-9.
- 5) *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- 6) DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.
- 7) GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- 8) HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- 9) JANIŠ, Kamil a Ján JESENSKÝ, ed. *Malý slovník pomáhajících profesí*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-126-0.
- 10) JESENSKÝ, Ján. *Integrace-znamení doby*. Praha: Karolinum, 1998. Folia paedagogica specialis. ISBN 8071846910.
- 11) JESENSKÝ, Ján. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-196-1.
- 12) KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-060-9.
- 13) KRHUTOVÁ, Lenka. *Autonomie v kontextu zdravotního postižení*. Boskovice: Ostravská univerzita v Ostravě v nakl. Albert, 2013. ISBN 978-80-7326-232-7.
- 14) LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- 15) MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

- 16) MAREŠ, Jiří. *Kvalita života u dětí a dospívajících*. Brno: MSD, 2006-. ISBN 80-86633-65-9.
- 17) MONATOVÁ, Lili. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-20-6.
- 18) NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 8073671743.
- 19) POKORNÁ, Věra, ed. *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-258-x.
- 20) PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- 21) PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- 22) SLEPIČKOVÁ, Lenka a Karel PANČOCHA. *Akteři školní inkluze: School inclusion actors*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.
- 23) SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- 24) ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.
- 25) TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. 1. Wolters Kluwer (ČR), 2016. ISBN 978-80-7552-011-1.
- 26) TITZL, Boris. *Postižený člověk ve společnosti*. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN 80-86039-90-0.
- 27) VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
- 28) VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3380-6.
- 29) VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

- 30) VÍTKOVÁ, Marie. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I.: Education of pupils with special educational needs I.* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-163-8.

#### **Elektronické zdroje:**

- 1) *Katalog podpůrných opatření* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/katalog-v-pdf/>
- 2) MEZINÁRODNĚ-PRÁVNÍ STANDARDY, 2009. Cesta od univerzálního zákazu diskriminace k zohlednění specifik zdravotního postižení. In: Poradna pro občanství, občanská a lidská práva [online]. [vid. 09. 04. 2017]. Dostupné z: <http://lidskaprava.poradna-prava.cz/meznirodne-pravni-standardy-332/zdravotnipostizeni.html>
- 3) *Prohlášení ze Salamanky a akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Salamanka, Španělsko, 1994 [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://osf.cz/cs/blog/prohlaseni-ze-salamanky/>
- 4) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2016 [cit. 2017-04-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>
- 5) *Revizní proces a revizní pracoviště NÚV* [online]. Národní ústav vzdělávání [cit. 2017-04-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/6-informace-pro-specialni-skoly-skoly-podle-16-odst-9>
- 6) *Školy a třídy samostatně zřízené* [online]. [cit. 2017-04-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/6-informace-pro-specialni-skoly-skoly-podle-16-odst-9>
- 7) *Úmluvu o právech dítěte* [online]. OSN 1991 [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>
- 8) *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* [online]. OSN 1991, [cit. 2017-04-15]. Dostupné z [http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva\\_CJ\\_rev.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf)
- 9) *Ústava České republiky*. In: 1993, číslo 1. Dostupné také z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=40450&fulltext=&nr=1~2F1993&part=&name=&rpp=15#local-content>
- 10) *Všeobecná deklarace lidských práv* [online]. OSN 1948 [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: [http://www.osn.cz/wp-content/uploads/UDHR\\_2016\\_CZ\\_web.pdf](http://www.osn.cz/wp-content/uploads/UDHR_2016_CZ_web.pdf)



- 11) *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů.* In: . 2016, číslo 27. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
- 12) *Vyhláška č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky.* In: . 2016, 74/2016 Sb., číslo 197. Dostupné také z: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-197.htm>
- 13) *Zákon č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.* In: . 2015, ročník 2015, částka 37, číslo 82. Dostupné také z: <http://www.sagit.cz/info/sb15082>
- 14) *Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky.* In: . 2006, číslo 108. Dostupné také z: <http://www.mpsv.cz/cs/7334>
- 15) *Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.* In: . 2002, číslo 109. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne>
- 16) *Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky.* In: . 2004, číslo 435. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-435>

## **10. Seznam tabulek**

Tabulka 1: Srovnání integrace a inkluze

Tabulka 2: Původní

Tabulka 3: Aktuální

Tabulka 4: Pohlaví respondentů

Tabulka 5: Věkové rozložení respondentů

Tabulka 6: Stupeň základní školy

Tabulka 7: Dosažená délka praxe respondentů

Tabulka 8: Informovanost učitelů o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání

Tabulka 9: Obavy spojené s novelou školského zákona v oblasti podpory žáků se SVP

Tabulka 10: Výčet přínosu

Tabulka 11: Pohlaví respondentů

Tabulka 12: Věkové rozložení respondentů

Tabulka 13: Stupeň základní školy

Tabulka 14: Dosažená délka praxe respondentů

Tabulka 15: Informovanost učitelů o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání

Tabulka 16: Opatření

Tabulka 17: Oblasti, ve kterých respondenti postrádají informace

Tabulka 18: Výčet obav

Tabulka 19: Naplnění obav

Tabulka 20: Naplněné obavy

Tabulka 21: Co Vás překvapilo

Tabulka 22: Přínos

Tabulka 23: Informovanost učitelů před legislativní změnou

Tabulka 24: Informovanost učitelů po legislativní změně

Tabulka 25: Obavy před novelou školského zákona v oblasti podpory žáků se SVP

Tabulka 26: Obavy po novele školského zákona v oblasti podpory žáků se SVP

Tabulka 27: Přínos novely školského zákona v oblasti podpory žáků se SVP – hodnocení před novelou

Tabulka 28: Přínos novely školského zákona v oblasti podpory žáků se SVP – hodnocení po novele

## **11. Seznam grafů**

Graf 1: Pohlaví respondentů

Graf 2: Věkové rozložení respondentů

Graf 3: Stupeň základní školy

Graf 4: Dosažená délka praxe respondentů

Graf 5: Informovanost učitelů o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání

Graf 6: Obavy spojené s novelou školského zákona v oblasti podpory žáků se SVP

Graf 7: Výčet přínosu

Graf 8: Pohlaví respondentů

Graf 9: Věkové rozložení respondentů

Graf 10: Stupeň základní školy

Graf 11: Dosažená délka praxe respondentů

Graf 12: Informovanost učitelů o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání

Graf 13: Opatření

Graf 14: Oblasti, ve kterých respondenti postrádají informace

Graf 15: Výčet obav

Graf 16: Naplnění obav

Graf 17: Naplněné obavy

Graf 18: Co Vás překvapilo

Graf 19: Přínos

## **12. Seznam příloh**

Příloha 1 – Dotazník před legislativní změnou

Příloha 2 – Dotazník po legislativní změně

Příloha 3 – Průvodní dopis

Příloha 4 – Přepis rozhovorů

## **Příloha 1 – Dotazník před legislativní změnou**

### **1) Pohlaví:**

- Žena
- Muž

### **2) Věkové rozložení respondentů:**

- 20 – 30 let
- 31 – 40 let
- 41 – 50 let
- 51 – 60 let
- 60 + let

### **3) Stupeň základní školy:**

- 1. stupeň ZŠ
- 2. stupeň ZŠ

### **4) Dosažená délka praxe respondentů:**

- 1 – 5 let
- 6 – 10 let
- 11 – 15 let
- 16 – 20 let
- 21 – 30 let
- 30 a více

### **5) Jaká je dle Vašeho názoru informovanost učitelů o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání?**

- U většiny výborná
- U většiny velmi dobrá
- U většiny dostačující
- U většiny velmi malá
- Jiný názor

### **6) Čeho se konkrétně obáváte?**

### **7) Jaký přínos dle Vašeho názoru legislativní změna má?**

## **Příloha 2 – Dotazník po legislativní změně**

### **1) Pohlaví:**

- Žena
- Muž

### **2) Věkové rozložení respondentů:**

- 20 – 30 let
- 31 – 40 let
- 41 – 50 let
- 51 – 60 let
- 60 + let

### **3) Stupeň základní školy:**

- 1. stupeň ZŠ
- 2. stupeň ZŠ

### **4) Dosažená délka praxe respondentů:**

- 1 – 5 let
- 6 – 10 let
- 11 – 15 let
- 16 – 20 let
- 21 – 30 let
- 30 a více

### **5) Jaká je dle Vašeho názoru informovanost učitelů o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání?**

- U většiny výborná
- U většiny velmi dobrá
- U většiny dostačující
- U většiny velmi malá
- Jiný názor

### **6) Jaká opatření považujete za efektivní pro zlepšení informovanosti učitelů o legislativních změnách v oblasti inkluzivního vzdělávání?**

- Informační kampaň MŠMT
- Kurzy v rámci dalšího vzdělávání učitelů
- Přítomnost odborníka, který je schopen dopad změn vysvětlit ve škole (školní speciální pedagog, školní psycholog)
- Pravidelná informovanost od pracovníků školských poradenských zařízení (SPC, PPP)
- Samostudium legislativních předpisů, odborné literatury a článků

**7) V jaké oblasti postrádáte informace v souvislosti se zaváděním nové legislativy nejvíce?**

- Bližší informace o speciálních vzdělávacích potřebách žáka
- Informace o způsobech aplikace doporučených podpůrných opatření
- Informace o postupech před přiznáním podpůrných opatření (domluva s poradenským zařízením, zajištění informovaného souhlasu rodičů, atd.)
- Informace o tom, kde podpůrná opatření doporučená poradenským zařízením shánět
- Vykazování podpůrných opatření pro účely financování

**8) Čeho jste se obával/a před legislativní změnou?**

- Nedostatku informací
- Nedostatku finančního zajištění
- Nedostatku personálního zajištění
- Nedostatku materiálně – technického zajištění (pomůcky, atd.)
- Nedostatku potřebných kompetencí pro práci s dítětem se SVP
- Nedostatečné spolupráce ze strany školských poradenských zařízení
- Nedostatku času na individuální práci s dítětem se SVP
- Nepřijetí dítěte se SVP kolektivem
- Zvýšená byrokratické zátěže
- Jiné obavy- jaké:

**9) Naplnily se Vaše obavy?**

- Ano
- Ne

**10) Pokud se naplnily Vaše obavy, v čem?**

- Nedostatku informací
- Nedostatku finančního zajištění
- Nedostatku personálního zajištění
- Nedostatku materiálně – technického zajištění
- Nedostatku potřebných kompetencí pro práci s dítětem se SVP
- Nepřijetí dítěte se SVP kolektivem
- Zvýšení byrokratické zátěže
- Jiné obavy – jaké:

**11) Co Vás překvapilo?**

**12) Jaký přínos dle Vašeho názoru legislativní změna má?**

### **Příloha 3 – Průvodní dopis**

Vážený/á pane/í řediteli/lko,

jmenuji se Lucie Kligerová a jsem studentkou navazujícího magisterského studia speciální pedagogiky na Univerzitě Karlově. V rámci své diplomové práce bych ráda zjistila a porovнала postoje učitelů základních škol k připravované legislativní změně ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. A to formou dvou dotazníků. První dotazník obsahuje 15 otázek, ten rozesílám nyní. Druhý dotazník bude rozeslán přibližně v měsíci listopad 2016 do měsíce únor 2017. Důvodem dvou dotazníků je zmapování proměnlivosti postojů. Chtěla bych Vás a učitele Vaší školy touto cestou požádat o vyplnění mého dotazníku. Dotazník mám v elektronické podobě. Pokud je to takto pro Vás nevyhovující, ráda ho doručím v tištěné podobě.

Velice Vám a Vaším kolegům děkuji za ochotu a za Váš čas.

S přáním hezkého dne

Kligerová Lucie



## **Příloha 4 – Přepis rozhovorů**

### **Respondent č. 1**

**Pohlaví:** žena

**Věk:** 26 let

**Dosažená délka praxe:** 2 roky

**Stupeň ZŠ:** 2. stupeň

**Mohla bych Vás požádat o Váš názor na inkluzivní vzdělávání?** *„Inkluzi tak nějak beru jako model vzdělávání, který by mohl tak nějak fungovat. Ale pouze za určitých podmínek a v určité míře. Určitě by to také bylo o něčem jiném, kdybychom na tento trend byli připravováni již při studiu na vysoké škole“*

**Jaká je dle Vašeho názoru informovanost učitelů o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání? Kdybyste to měla vymezit na hodnotící škále: u většiny výborná, u většiny velmi dobrá, u většiny dostačující, u většiny velmi malá?** *„Domnívám se, že informovanost je dostačující. I když pořád jsou situace, kdy já i kolegové tápeme.“*

**Jaká opatření považujete za efektivní pro zlepšení informovanosti?** *„Nutné je určitě samostudium, pak účast na nějakých seminářích ohledně vzdělávání žáků se SVP a spolupráce se školským poradenským zařízením. Asi jako nejefektivnější bych na naší škole považovala přítomnost speciálního pedagoga nebo psychologa.“*

**Je něco, čeho jste se obávala před legislativní změnou?** *„Ano, jistě. Obávala jsem se zejména nedostatku finančních prostředků a nedostatku asistentů pedagoga.“*

**Naplnily se Vaše obavy? Pokud ano, v čem konkrétně?** *„Ano, naplnily.“* *„Určitě v nedostatku finančních prostředků, v nedostatku asistentů pedagoga, dále je málo času na možnost nějaké individuální práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro mě je to hrozně těžké celkově, protože mám praxi dva roky a musím říct, že absolutně nejsem připravená na vzdělávání žáků se SVP. Pokud se jedná o žáky se specifickými poruchami učení, tak to ano. Obavy mám spíš ze vzdělávání žáků s mentálním postižením a autismem. Nyní mám ve třídě chlapce s Aspergerovým syndromem. Snažím se tedy načíst odbornou literaturu.“*

**Za jakých podmínek by podle Vašeho názoru uvedené obavy nevyvstaly?** *„Myslím si, že při takové změně to bez obav nejde. Menší obavy bych měla, kdybych měla*

*více informací o tom, jak vzdělávat žáky se SVP a ve škole byl přítomen speciální pedagog, se kterým by bylo možné dané žáky konzultovat. “*

**Co Vás překvapilo s novelou školského zákona?** *„Překvapilo mě, že je stále velký nedostatek asistentů pedagoga a spousta byrokracie. Pak asi i to, že ti žáci nijak nevnímají, že je tady nějaká novela školského zákona, spíš se to týká pouze učitelů. “*

**Jaký přínos dle Vašeho názoru novela školského zákona má?** *„Přínos shledávám v možnosti využívat různé výukové metody, tím se odpoutat pouze od tradičních výukových metod. V tom shledávám takovou volnost. A pak to určitě je to, že se děti naučí akceptovat a respektovat druhé. “*

**Máte zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? Pokud ano, jaké?** *„ Ano mám, konkrétně s chlapcem s Aspergerovým syndromem. Chlapce učím prvním rokem, máme jasně nastavená pravidla, které respektuji jako učitel, respektuje je on jako žák a také spolužáci. Taky jsem si podrobně pročetla doporučení školského poradenského zařízení a snažím se dle něj pracovat. Za mě osobně je to bez problému, musím se ale přiznat, že někdy je to náročné. “*

## **Respondent č. 2**

**Pohlaví:** žena

**Věk:** 42 let

**Dosažená délka praxe:** 18 let

**Stupeň ZŠ:** 1. stupeň

**Mohla bych Vás požádat o Váš názor na inkluzivní vzdělávání?** *„Myšlenka je to dobrá, ale stále nám ještě k plné a efektivní realizaci této myšlenky chybí dostatek finančního prostředků a personálu, zejména pak asistentů pedagoga. Asistenta pedagoga hledáme snad každý měsíc, bohužel zájem o tuto pozici je velice malý. Pak také ještě záleží, o jak postižené dítě, žáka se jedná. Úplně si nedovedu představit žáka s mentálním postižením nebo žáka s kombinovaným postižením.“*

**Jaká je dle Vašeho názoru informovanost učitelů o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání? Kdybyste to měla vymezit na hodnotící škále: u většiny výborná, u většiny velmi dobrá, u většiny dostačující, u většiny velmi malá?** *„Pro mě osobně dostačující. Musím ale říct, že většinu informací jsem získala samostudiem. Informace jsem postrádala v tvorbě plánů pedagogické podpory a pak také ve vykazování podpůrných opatření. Ze strany MŠMT informační kampaň v širším měřítku stále postrádám.“*

**Jaká opatření považujete za efektivní pro zlepšení informovanosti?** *„Určitě zmiňovanou kampaň MŠMT v širším měřítku. Dále bych to viděla na nějaké společné setkání učitelů a pracovníků SPC, PPP v jednotlivých okresech.“*

**Je něco, čeho jste se obávala před legislativní změnou?** *„Ano, obávala jsem se finančního a personálního zajištění. Pak určitě také nepřijetí žáka se SVP kolektivem. Jo a taky té šílené byrokracie.“*

**Naplnily se Vaše obavy? Pokud ano, v čem konkrétně?** *„Ano, naplnily. Především v nedostatku personálního zajištění, zejména kvalifikovaných asistentů pedagoga. Pak je to výše zmiňované nepřijetí žáka se SVP kolektivem, bohužel jsme ve škole již zaznamenali počínající šikanu. Mrzí mě, že nemám dostatek času na práci s dítětem se SVP a samozřejmě také nedostatek kompetencí, i když jistou praxi už mám.“*

**Za jakých podmínek by podle Vašeho názoru uvedené obavy nevyvstaly?** „Na to Vám asi nebudu umět odpovédět. Ve školství se pohybuji již dlouho, a proto si myslím, že jisté obavy jsou na místě stále a pořád.“

**Co Vás překvapilo s novelou školského zákona?** „Asi ten markantní nedostatek asistentů pedagoga, pak také rozdílné informace školských poradenských zařízení, vidím tam velkou nejednotnost. Nemám jim to za zlé, v tuhle chvíli tápeme prostě všichni. Bohužel jsou školská poradenská zařízení přetížená, takže není úplně možnost nějaké individuální konzultace, když je třeba.“

**Jaký přínos dle Vašeho názoru novela školského zákona má?** „Přínos shledávám v takovém vzájemném pochopení a respektu mezi žáky. Pak také možnost práce s heterogenním kolektivem v pravém slova smyslu.“

**Máte zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? Pokud ano, jaké?** „Ano mám, s žáky s tělesným postižením, zrakovým, sluchovým a s vadami řeči. Jedná se však o lehké vady. Nemám však zkušenosti s žáky s mentálním postižením a autismem. Nyní mám informace od pana ředitele, že by měl být v září přijat žák s autismem. Z diagnózy autismus mám obavy, proto bych ráda realizovala setkání se zákonným zástupcem žáka.“

**Respondent č. 3**

**Pohlaví:** muž

**Věk:** 56 let

**Dosažená délka praxe:** 32 let

**Stupeň ZŠ:** 2. stupeň

**Mohla bych Vás požádat o Váš názor na inkluzivní vzdělávání?** *„Můj postoj je bohužel negativní. Myšlenka je to dobrá, ale v současné době absolutně nerealizovatelná. Je to na úkor prakticky všech dětí, protože buď budou zanedbávány normální a nadaný děti nebo naopak pomalejší děti. To si dovoluji říct z toho důvodu, protože mám již dlouhou praxi a také z toho důvodu, protože moje žena působí na speciální škole. Taky postrádám dostatek informací nebo jinak, informace máme, ale jsou velice nejednoznačné.“*

**Jaká je dle Vašeho názoru informovanost učitelů o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání? Kdybyste to měla vymezit na hodnotící škále: u většiny výborná, u většiny velmi dobrá, u většiny dostačující, u většiny velmi malá?** *„Jak říkám velmi malá, protože informace jsou nejednoznačné.“*

**Jaká opatření považujete za efektivní pro zlepšení informovanosti?** *„Asi nějakou kampaň ze strany MŠMT, pak také různé workshopy, stáže, přítomnost erudovaného odborníka ve škole.“*

**Je něco, čeho jste se obával před legislativní změnou?** *„Ano, to je. Nedostatek finančních prostředků, nedostatek personálního zajištění, nedostatek materiálního zajištění, nedostatek informací, byrokracie, zmatek, znechucení učitelé, hromadné výpovědi.“*

**Naplnily se Vaše obavy? Pokud ano, v čem konkrétně?** *„Ano, naplnily. Jak už jsem říkal nedostatek jednoznačných informací, zvýšená byrokratická zátěž, pak také nedostatek financí a markantní nedostatek personálního zajištění. Bohužel pak také to, že naše škola je jedna velká bariéra pro případně žáky s tělesným nebo zrakovým postižením.“*

**Za jakých podmínek by podle Vašeho názoru uvedené obavy nevyvstaly?** *„Já jsem skeptik, takže bych obavy měl tak jako tak. Uklidnil by mě dostatek informací a pak i dostatek finančního zajištění.“*

**Co Vás překvapilo s novelou školského zákona?** *„Budu se opakovat, překvapilo mě a stále mě překvapuje, že máme nejednotné informace.“*

**Jaký přínos dle Vašeho názoru novela školského zákona má?** „*Přínosem vidím to, že by nyní mělo dojít k jasné vymezené práci s dítětem se SVP. Pak určitě vzájemný respekt žáků, což je pro budoucnost velice důležité. Nebudou potom v normálním životě tolik překvapeni.*“

**Máte zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? Pokud ano, jaké?** „*Osobně mám zkušenosti s žáky se SVP minimální. Nové zkušenosti se však nebráním.*“

**Respondent č. 4**

**Pohlaví:** žena

**Věk:** 33 let

**Dosažená délka praxe:** 9 let

**Stupeň ZŠ:** 1. stupeň

**Mohla bych Vás požádat o Váš názor na inkluzivní vzdělávání?** *„S myšlenkou inkluze do jisté míry souhlasím. Líbí se mi, že se žáci naučí žít v heterogenním kolektivu a tuto zkušenost mohou uplatnit i v běžném životě. Na druhou stranu si myslím, že jsou děti, žáci s typem postižení, pro které inkluzivní vzdělání úplně není. Je to však věc názorů. Ráda bych absolvovala studium speciální pedagogiky. Je tedy možné, že se poté můj názor změní.“*

**Jaká je dle Vašeho názoru informovanost učitelů o novele školského zákona v oblasti inkluzivního vzdělávání? Kdybyste to měla vymezit na hodnotící škále: u většiny výborná, u většiny velmi dobrá, u většiny dostačující, u většiny velmi malá?** *„Informovanost bych hodnotila jako dostačující. Netvrdím, že máme veškeré informace, ale není to zase tak, že bychom jako učitelé byli absolutně neinformovaní.“*

**Jaká opatření považujete za efektivní pro zlepšení informovanosti?** *„Já osobně bych ocenila workshopy, různé stáže, přítomnost speciálního pedagoga ve školách, společné setkání s pracovníky PPP, SPC.“*

**Je něco, čeho jste se obával před legislativní změnou?** *„Ano, zejména nedostatek finančních prostředků a nedostatek kvalifikovaných asistentů pedagoga. Podle mého názoru za finanční ohodnocení jde dělat asistenta pedagoga pouze srdcař. Pak určitě také nepřijetí žáka se SVP kolektivem, ale i některými kolegy.“*

**Naplnily se Vaše obavy? Pokud ano, v čem konkrétně?** *„Ano, naplnily. Zejména nedostatek kvalifikovaných asistentů pedagoga. Dále je to nedostatek času na individuální práci s dítětem s postižením. A hlavně nedostatek kompetencí pro vzdělávání žáků se SPV. Z toho důvodu jsem se rozhodla pro jednooborové studium speciální pedagogiky.“*

**Za jakých podmínek by podle Vašeho názoru uvedené obavy nevyvstaly?** *„Kdybych mimo učitelství pro první stupeň měla také vystudovanou speciální pedagogiku.“*

**Co Vás překvapilo s novelou školského zákona?** *„To, že kolektiv dítě přijal velmi dobře, bez problémů. Většina se mu snaží pomoci, zastávají se ho před dětmi staršími.“*

**Jaký přínos dle Vašeho názoru novela školského zákona má?** *„Přínosem vidím to, že je vytvořeno takové prostředí, které je co nejvíce podobné běžnému životu.“*

**Máte zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? Pokud ano, jaké?** *„Ano, zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP mám. Myslím si, že je má každý, avšak v jiném měřítku.“*